

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI

**ALMEIDA JÚNIOR: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA (1934-1959)**

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI

**MARINGÁ
2017**

2017



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALMEIDA JÚNIOR: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA (1934-1959)**

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALMEIDA JUNIOR: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA (1934-1959)**

Dissertação apresentada por TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora

Prof^(a). Dra.: MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

Coorientadora

Prof^(a). Dra.: CRISTIANE SILVA MÉLO

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Giraldelli, Taís Renata Maziero
G425a Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da
educação primária brasileira (1934-1959) / Taís Renata
Maziero Giraldelli. - – Maringá, 2017.
189 f. : il., tabs., figs.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Silva Mélo.
Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
1. Educação – História. 2. Educação primária. 3. Ensino
primário. I. Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II.
Mélo, Cristiane Silva, coorient. III. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
CDD 22.ed. 370.9

MGC-001866

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI

**ALMEIDA JUNIOR: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA (1934-1959)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (Orientador) –
UEM

Prof. Dra. Cristiane Silva Mélo (Coorientadora) –
Fecilcam/UNESPAR

Prof. Dr. Névio de Campos – UEPG – Ponta Grossa/PR

Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer – UEM

Prof. Dra. Ednéia Regina Rossi – UEM

Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes – UEM

Data de aprovação: 31 de Março de 2017

AGRADECIMENTOS

Devemos ser gratos a Deus pelos pequenos detalhes.

Nos detalhes descobrimos o valor de uma realidade.

Olhar as miudezas da vida faz a diferença. (Padre Fábio de Melo)

À minha orientadora, professora Maria Cristina, tão querida e admirável. Exemplo de força, dedicação e amor a vida acadêmica e a pesquisa, me acolheu da melhor forma e tanto me ensinou. Agradeço pela confiança depositada a mim desde a seleção, pela orientação nesta dissertação e por sua compreensão e paciência durante o processo. Serei sempre grata.

À minha coorientadora, professora Cristiane, exemplo de dedicação à pesquisa, agradeço pela coorientação nesta pesquisa, por todas as contribuições que foram valiosas e seu cuidado com a leitura do texto tão rico de detalhes.

À minha família por ter compreendido minha ausência e que mesmo na distância estiveram presentes, com seu amor, paciência e compreensão, por saberem o quanto essa etapa era importante na minha formação, por sonharem comigo e sempre a me incentivarem. À minha mãe Elaine e minha irmã Beatriz – minha força de todos os dias. E ao Thiago, por seu companheirismo, ajuda, paciência e compreensão, por ter feito meus dias mais alegres e menos difíceis.

À professora Luci, agradeço pelos primeiros ensinamentos a pesquisa e por ter me incentivado a dar este passo em meus estudos desde a graduação. Serei sempre grata.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares - GEPHEIISE, que me recebeu com tanto apreço. Por todas as reuniões enriquecedoras, conhecimentos e vivências compartilhadas, e contribuições no desenvolvimento desta pesquisa, fica meu agradecimento à todos.

À professora Analete, pelas contribuições durante os Seminários de Pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), em especial aos professores, Analete, Ednéia, Maria Cristina, Marcília, Célio e César, pelas aulas enriquecedoras e conhecimentos compartilhados. Ao Hugo e à Márcia, secretários do PPE, por toda a atenção.

Aos membros da banca de qualificação e defesa: professor Névio de Campos, por aceitar nosso convite, sua atenção e cuidado com o trabalho, apontamentos e sugestões que foram enriquecedoras; professora Analete Regina Schelbauer, pelos apontamentos que foram fundamentais; professora Ednéia Regina Rossi, sua atenção em contribuir com o trabalho, sugestões e questionamentos que se fizeram essenciais; professor Marco Antonio de Oliveira Gomes, pela prontidão ao aceitar o nosso convite.

Às amigas e companheiras de pesquisa Raquel, Gizeli e Ligiane, pelo coração imenso que tens, pelas vezes que ajudaram com suas palavras sábias e repletas de carinho, compartilharam momentos e me ensinaram com suas experiências de vida e pesquisa.

À Amanda, por compartilhamos os desafios, superações e vitórias durante esse processo. À Natália, agradeço pelas vezes que me ajudou e compartilhou seus conhecimentos.

Ao Luiz Álvaro Ferreira de Almeida por sua atenção e nos ter cedido seu valioso relato.

À CAPES, pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

[...] milhões de crianças que nascem e morrem sem o menor contacto com os instrumentos modernos de civilização. E a sonda que deveria penetrar o terreno para trazer à superfície o potencial de inteligência do país, – é a escola comum, é a escola primária, que o Império desprezou e que continua, na República, a ser tratada com aristocrática indiferença.

Do que vale, por exemplo, dar às Universidade uma organização perfeita, se continua mau no país o ensino primário? Numa democracia, sem ensino primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha, sem este, o ensino superior não alcançará justificar o nome de que lhe damos.

Almeida Júnior (1959 p. 12, 13, 16).

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. **ALMEIDA JÚNIOR: DIAGNÓSTICO E PREPOSIÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA (1934-1959)**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Coorientador: Cristiane Silva Mélo. Maringá, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as discussões de Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) referentes à educação primária brasileira, por meio do estudo dos seus livros “E a escola primária?” (1959) e a “A escola pitoresca e outros estudos” (1966). Esses livros são compostos por textos compilados que foram publicados pelo educador em diferentes momentos, entre os quais, se destacam 1934 a 1959. O período histórico de 1934 a 1959 foi um momento de agitação no país em relação à economia, política e educação. Houve intensos debates e discussões em torno da educação no desenvolver da Era Vargas (1930-1945) com o movimento pela renovação na educação e o nacionalismo, além disso, o período esteve marcado pela redemocratização do Estado político, iniciado após o ano de 1945. A temática desta pesquisa se insere na área da História da Educação, abrangendo, em específico, o estudo de intelectuais e suas produções na educação, e encontra-se relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEINSE, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, que se vincula ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Nesta pesquisa enfatizaram-se os aspectos educacionais de Almeida Júnior sobre a educação primária, a qual defendeu um ideário de educação primária, entendida como um meio para a construção da nação, assim, esteve sua defesa pela valorização desse nível de ensino. O diagnóstico do educador abrangeu a realidade do ensino em todo o país, mas enfatizou a experiência do Estado de São Paulo. No diagnóstico sobre a educação e o ensino primário, Almeida Júnior indicou o descaso e o desinteresse de toda a sociedade com a educação primária, na qual se encontra sua defesa – a importância e finalidade da educação primária, de modo que esta fosse comum, democrática e de tempo integral no país. Almeida Júnior se deteve a observar e diagnosticar os problemas que a assolavam, por meio de temas como os investimentos financeiros que mostraram os baixos investimentos na educação primária em relação aos demais níveis de ensino; os prédios escolares precários e mesmo a falta deles que afetavam o desenvolvimento e a qualidade do ensino; o analfabetismo e a importância da alfabetização que mostraram o quanto a população infantil em idade escolar era analfabeta e o quanto a alfabetização era importante para a formação e desenvolvimento social e a formação dos professores primários, essenciais nesse processo e assim evidenciando princípios e finalidades para a escola primária que iam além de ensinar a ler, escrever e contar, mas abrangendo questões biológicas, políticas e sociais.

Palavras-chave: História da Educação; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; Educação Primária.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. **ALMEIDA JÚNIOR: DIAGNOSIS AND PREPOSITIONS OF BRAZILIAN PRIMARY EDUCATION (1934-1959)**. 189 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Cristina Gomes Machado. Supervisor: Cristiane Silva Mélo. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This research investigates the discussions of Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) concerning Brazilian primary education, through the study of his books "And the primary school?" (1959) and "The picturesque school and other studies" (1966). These books are composed of compiled texts that were published by the educator at different times, including 1934 to 1959, considered important sources for the study of the history of education. The historical period from 1934 to 1959 was a time of great upheaval in the country regarding to the economy, politics and education. There were great debates and discussions about education in the development of the Vargas Era (1930-1945) with the movement for renewal in education, nationalism, and the state's re-democratization, which began after 1945. The theme of this research is part of the history of education, specifically covering the study of intellectuals and their historiographic productions in education, and is related to the Group of Studies and Research in History of Education, Intellectuals and School Institutions - GEPHEINSE, from the State University of Maringá - UEM, which is linked to the Group of Studies and Research History, Society and Education in Brazil - HISTEDBR. This research emphasized the educational aspects of Almeida Júnior on primary education, which contributed to the education in the country. As an educator and intellectual to defend an ideology of primary education, he understood it as a means for the construction of the nation, thus defended the valuation of this modality of education. The educator's diagnosis encompassed the reality of education throughout the country, but emphasized the experience of the State of São Paulo, where he has been active in education for 50 years. In the diagnosis on education and primary education, Almeida Júnior indicated the disregard and disinterest of the State with primary education and proposed some alternatives for the solution of problems related to the "diffusion", "vitalization" and "improvement" of primary education, in which is his defense of the valorization, importance and purpose of primary, common and democratic education. Almeida Júnior observed primary education and diagnose the problems that affected it, through themes such as investments, school buildings, illiteracy and primary teachers. Such questions can be linked to the group of educators of renewal proposals to which he belonged and was close, and to their political-educational interests.

Keywords: History of Education; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; Primary Education.

LISTA DE ABERVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas
DHBB	Dicionário Histórico – Biográfico Brasileiro
EUA	Estados Unidos da América
GEPHEIINSE	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPE-UEM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
PNE	Plano Nacional de Ensino
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDN	União Nacional Democrática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de Escolas Normais em São Paulo nos anos 1934-1938...	80
Quadro 2	Orçamentos estaduais para os níveis de ensino em São Paulo, em 1956.....	85
Quadro 3	Porcentagem da distribuição dos investimentos no orçamento dos níveis de ensino no país.....	88
Quadro 4	Censo 1940 – pessoas de cinco anos e mais, por sexo e grupo de idades, segundo a instrução e a cor – São Paulo.....	99
Quadro 5	Pessoas de cinco anos e mais, por sexo e grupo de idades, segundo a instrução e a nacionalidade – São Paulo.....	100
Quadro 6	Ano de 1950: “Brasil – porcentagem de pessoas de 10 anos e mais, que não sabiam ler nem escrever”.....	105
Quadro 7	Capitais com menores índices de analfabetismo, ano 1950.....	106
Quadro 8	Capitais com maiores índices de analfabetismo, ano 1950.....	107
Quadro 9	Números de matrículas por série, ano 1948, no país.....	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ALMEIDA JÚNIOR: EDUCADOR E INTELLECTUAL FRENTE À EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	28
2.1. A formação de um educador: uma experiência familiar.....	29
2.2. A atuação de Almeida Júnior como professor: “O magistério e o ensino – um ministério”.....	33
2.3 Almeida Júnior em funções administrativas e educacionais.....	47
3. A “GATA BORRALHEIRA” DO ENSINO: DIAGNÓSTICO DE ALMEIDA JÚNIOR SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA.....	73
3.1. Análises sobre a educação primária: os investimentos e aspectos da estrutura do ensino.....	74
3.2. O analfabetismo na educação primária e a importância da alfabetização.....	97
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO COMUM DEMOCRÁTICA.....	117
4.1. Análises de Almeida Júnior sobre e a realidade da formação de professores primários.....	118
4.2. Por uma educação comum democrática: Os princípios e finalidades para a educação primária.....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	169
Apêndice A.....	169
Apêndice B.....	179

ANEXOS184
Anexo A.....184
Anexo B.....185

1. INTRODUÇÃO

A investigação deste estudo tem como fontes principais os livros de assuntos educacionais de Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), intitulados “E a escola primária?” (1959) e “A escola pitoresca e outros estudos” (1966). Buscamos a compreensão da produção educacional de Almeida Júnior que enfatiza o diagnóstico e proposições sobre a educação primária brasileira, sendo esse tema o nosso objeto de estudo. Almeida Junior apresentou análises sobre a educação em uma época de intensas transformações sociais no Brasil e de debates sobre a educação, como via de modernização da sociedade brasileira. Dessa forma, nesta pesquisa foram analisados os dois livros de Almeida Junior e outros de seus escritos educacionais, referentes ao período de 1934 a 1959, bem como foi realizada a leitura de demais documentos e bibliografia pertinentes ao assunto.

A temática desta pesquisa se insere na área da História da Educação, abrangendo, em específico, o estudo de intelectuais e suas produções historiográficas na educação, e está relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE¹, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. As temáticas estudadas pelo GEPHEIINSE são concernentes às linhas de pesquisa: História e Memória das Instituições Escolares no Brasil; História e Memória da Formação de Professores; e História da Educação Pública e Intelectuais. O grupo encontra-se ligado ao grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR.

A questão sobre intelectuais se tornou interessante durante a graduação em Licenciatura em Filosofia na Instituição de Ensino Superior, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Campus Maringá, no desenvolver de pesquisas de iniciação científica (2012, 2013 e 2014) em que foram abordados estudos sobre o ensino superior brasileiro, na perspectiva de intelectuais e

¹ Criado no ano de 2006, o Grupo GEPHEIINSE está vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, pertencente aos Departamentos de Fundamentos da Educação e Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, sob a coordenação das professoras Doutora Analete Regina Schelbauer e Doutora Maria Cristina Gomes Machado.

educadores brasileiros como Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995) e Álvaro Vieira Pinto (1909-1987).

No transcorrer do ano de 2014, ao desenvolver o trabalho de conclusão do curso sobre o conceito de intelectual em Gramsci e a caracterização da categoria orgânico em Florestan Fernandes, os referidos trabalhos de iniciação científica instigaram-nos a continuar o estudo sobre intelectuais.

Estudar o conceito de intelectual na perspectiva Antonio Gramsci, o entendimento dessa base teórica foi essencial para a continuação de estudos em nível de Pós-Graduação, na investigação do pensamento educacional, o que possibilitou a escolha da área da educação na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, pois sempre tivemos o interesse em estudos sobre os intelectuais brasileiros.

Sob tal viés, notamos, a partir de Gramsci (1982), que o termo intelectual não possui um critério unitário, quando conceituado. O ponto dessa questão é que o intelectual não se define apenas por sua profissão ou seu exercício intelectual motor, mas por suas atividades sociais. O homem, enquanto sujeito historicamente situado nas relações, encontra-se inserido numa realidade que está em constante movimento, seja nos seus aspectos econômicos, políticos, socioculturais e educacionais, o que ocasiona que o conceito passe a ter novos significados, de acordo com o contexto histórico e sua realidade, como podemos observar com Schlesener (2009):

Cada sociedade forma o indivíduo de acordo com os interesses econômicos e políticos que prevalecem em determinado momento histórico. Para Gramsci o homem não tem uma essência metafísica que o defina, mas é resultado de determinada formação histórica. Retomando a conhecida definição do homem como “a síntese das suas determinações”, Gramsci acentua que o homem “não somente é síntese das relações existentes, mas também a história destas relações, ou seja, é o resumo de todo passado” que, portanto, precisa conhecer. (SCHLESENER, 2009, p. 84).

Desse modo, o homem está inserido na história, permeado, assim, nas práticas e produções que marcaram as relações existentes e ligadas às transformações sociais em seus aspectos econômicos, políticos, socioculturais e educacionais. Além disso, existem as questões histórico-filológicas, o que dá um

sentido amplo e polissêmico à definição. Para tanto, quando utilizado em pesquisas seu significado estará de acordo com a concepção teórico-metodológica, escolhida para o estudo.

Ademais o termo se relaciona com o “erro metodológico” sobre a existência ou não de intelectuais. Gramsci (1982, p. 10) caracteriza que “[...] todos os homens são intelectuais [...]; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Para ele, não existe o não intelectual, todos são intelectuais, desde que considerados assim na prática por suas funções sociais e não exatamente por suas capacidades intelectuais motoras no exercício prático, todavia, não se separa a intelectualidade da prática, mesmo que mínima e simples.

Observamos que “[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*”. (GRAMSCI, 1982, p.11). Assim, todos são intelectuais, todavia esse homem detentor de intelectualidade, ao pensar e agir, estará dotado de consciência e com isso terá a capacidade de transformar a realidade inserida e é nessa capacidade de transformá-la que vemos a intervenção desse intelectual.

Tal caracterização em Gramsci remete que as “[...] ações se efetivam por meio dos intelectuais que [...] são todos que desempenham uma atividade no contexto social e político.” (SCHLESENER, 2009, p. 97). Os grupos sociais, por exemplo, possuem uma função organizativa e diretiva, participam na sociedade e buscam, em determinado momento, promover ou dar ênfase para algum assunto ou em evidência social ou ideia, fazendo parte da construção, elaboração e mesmo no desenvolvimento e organização desta, seja em âmbito social ou político. O homem pode ter algumas participações sociais que sejam da função social que é destinada ao intelectual, mas, se ele não exerce esta de modo constante, não é atribuída a ele essa função.

Desse modo, é possível notar que o intelectual em Gramsci se define enquanto função social nas relações em que está inserido e como ele atua na prática e na intervenção social, na divulgação e promoção da cultura. Ou seja, nesse processo encontramos o papel da escola que, para Gramsci (1982), reformará aquele que será intelectual e criará um novo tipo de cultura que será desinteressada, sendo este o elemento formativo para o homem. Nesse sentido, a

escola teria por função a formação do homem com capacidades intelectuais para que estivesse apto a exercer várias funções na sociedade e formar, dentro dela, seus intelectuais. Isso ocorreria a partir de uma escola unitária completa e integral que ofertasse uma educação disciplinada, baseada na cultura desinteressada, ou seja, que se distanciasse dos padrões estabelecidos pela sociedade, baseados numa cultura pragmática e dogmática, necessária, se fosse útil (GIRALDELLI; KIRA, 2014).

Ao refletirmos sobre essa questão, observamos que há um conjunto de elementos que engloba essa questão da presença do intelectual na sociedade. Por exemplo, de acordo com Machado (2014),

O espaço de atuação do intelectual torna-se fundamental, bem como o espaço no qual produz, seu engajamento junto às massas depende da instituição a qual pertence e se ela lhe permite ter independência ou não para expressar seus posicionamentos. (MACHADO, 2014, p.89).

Esses elementos, mencionados pela autora, são essenciais para a compreensão da formação e ação do intelectual, pois o espaço em que ele está inserido e produz suas atividades, assim como a relação com seu grupo, é o que lhe dará abertura para a sua ação diante da sociedade, ele estará sujeito àquilo que acontece na sociedade em cada tempo.

O estudo sobre a atuação educacional de Almeida Júnior buscou entendê-lo, a partir dessas conceituações, como um intelectual que esteve engajado na educação brasileira e que, no seu tempo, foi atuante na divulgação e promoção da escola pública, da educação comum e democrática, sempre na defesa pela educação primária.

Em vários momentos de sua vida, por cerca de 50 anos discutiu educação, bem como em diferentes espaços como em salas de aula, auditórios, proferindo discursos e palestras. Almeida Júnior defendia, em seus escritos, a sua maneira de manifestar, questionar, divulgar e levar a público aquilo que via acontecer com a educação.

A posição de Almeida Júnior sobre aspectos da educação brasileira e, em específico, na análise da educação e do ensino no estado de São Paulo se insere nos movimentos e nos ideais políticos, educacionais, nacionalistas, progressistas

e do grupo de educadores e intelectuais do movimento renovador que podíamos observar na sociedade brasileira, sobretudo durante o Estado Novo, da Era Vargas (1930-1945), bem como no período denominado de redemocratização política e social no país, iniciado após 1945 com o presidente Eurico Gaspar Dutra. Além disso, nesse período se intensificaram, na área educacional, vários debates e discussões em torno da expansão, democratização e renovação da educação brasileira.

Almeida Júnior atuou, na educação, como professor em departamentos públicos e privados, como membro participativo e representativo. Ele administrou, contribuiu, elaborou e colaborou nas fundações e organizações de instituições e departamentos, com intensa presença em comissões e na construção de projetos educacionais, reformas e na subcomissão do ensino primário, na elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB.

Normalista e médico, Almeida Júnior² foi professor primário, de Francês, de Biologia e Higiene, Química, Física e História Natural; professor Livre Docente de Medicina Legal na Faculdade de Direito de São Paulo; auxiliou a Direção Geral do Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo; chefe do Serviço Médico Legal do Estado de São Paulo, colaborando na elaboração do Código de Educação do referido Estado; participou da fundação da Universidade de São Paulo – USP; membro do Conselho Penitenciário, do Conselho Nacional e Federal de Educação; Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo; fundador da Escola Paulista de Medicina; membro da Comissão do Plano Nacional de Educação – PNE; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e do Ministério da Educação, signatário dos documentos Manifesto dos Educadores, de 1932, e Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados, de 1959 (GANDINI, 2005, 2010; AZEVEDO, 1973).

Sua atuação na educação esteve marcada pela intensa defesa da educação primária, ele a considerava a base essencial para os demais níveis de ensino e para o desenvolvimento social do país. Na educação primária se encontravam muitos problemas, como a falta de investimentos materiais e financeiros para o desenvolvimento do ensino e a erradicação do analfabetismo.

² Para mais detalhes sobre vida e obra, ver apêndice C e anexo B, bem como a segunda seção.

Esses foram alguns dos problemas debatidos durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e, para tais questões, várias medidas foram tomadas pelos governos, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde, a fim de amenizá-los, e Almeida Júnior esteve entre os educadores do período que apresentaram suas posições sobre tais assuntos.

Para o educador, o descaso com a educação primária, tanto com a escola em si como com o seu ensino, repercutia nos demais níveis de ensino, como o secundário e superior, em questões qualitativas, por isso considerou importantes as melhorias na educação primária. Ele afirmou que se observava no país a necessidade de se intensificar o valor atribuído a esse nível de ensino: “[...] é que se reconhece por toda parte (menos no Brasil) a importância fundamental da escola primária.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 6). Defendeu que deveria haver uma educação comum e democrática que pudesse proporcionar mudanças tanto na vida do homem quanto no destino da nação brasileira, haja vista que, nessas décadas, se buscava e se intensificava nos discursos dos governos, de educadores e intelectuais a busca pela construção de um projeto de nação brasileira por meio da educação, que seria o primeiro passo.

Diante disso e com a pretensão de dar desenvolvimento a esta investigação, buscamos, a partir do levantamento bibliográfico, realizado no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no site da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, especificamente nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, no site nos anais das Jornadas e Seminários organizados pelo HISTEDBR e demais anais de Congressos de História da Educação, livros e revistas de educação, identificar a produção sobre Almeida Júnior e suas temáticas, de modo a averiguar a existência de estudos sobre a educação primária. Procuramos por título, palavras-chave e resumos que contemplassem estudos sobre Almeida Júnior e a educação, assim como seus debates na área.

Os resultados obtidos e referenciados foram diferenciados por natureza: tese; livros; capítulos de livros; verbetes; revistas; artigos de revistas; projetos de pesquisa (outros); trabalhos completos e resumos, publicados em eventos da educação. Os resultados demonstraram que, em relação a Almeida Júnior por sua

participação e atuação na educação que foram intensas, considerando os variados estudos que existem sobre ele nesse período, e sobre a educação primária, notamos que, existe um considerável número de estudos, resumidos em 30 resultados, distribuídos em teses; capítulos de tese; capítulos de livro; artigos; trabalhos completos e resumos.

Em alguns desses resultados foram obtidas as informações e não obtivemos as publicações por estas estarem dispersas. Ao analisá-las, percebemos a necessidade de um estudo que aprofundasse a temática da educação primária, pois tais trabalhos apenas tratavam brevemente sobre o assunto. Haja vista que, em nossos levantamentos, até então realizados, não foram encontradas dissertações sobre essa ou outras temáticas, abordadas pelo educador. (Vide apêndice B – Tabela de Revisão Bibliográfica e Síntese da Revisão).

Além disso, mesmo com o considerável número de resultados obtidos, percebemos que Almeida Júnior, pela intensidade de sua atuação e em relação aos seus amigos próximos, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, e em meio aos vários acontecimentos de reformas e leis educacionais nas quais esteve envolvido, não é tão notado nos estudos específicos em geral pelo país, apenas ficando como bem referenciado.

Assim, a indagação e tema desta pesquisa se voltam para a análise do aspecto educacional de Almeida Júnior sobre a educação primária. Tivemos, como objetivo geral, investigar, por meio dos escritos de Almeida Junior, o diagnóstico e as proposições do autor sobre a educação primária brasileira, entendida como caminho para a construção da nação.

A pesquisa elegeu como objetivos específicos: A) descrever a atuação do intelectual e educador Almeida Júnior na educação em meio a contextos econômico, social e político no país, diante de um momento de intensas transformações, especialmente, na educação, afirmando sua posição enquanto intelectual que exercia a função social; B) constatar a situação da educação primária, diante da realidade na qual se encontrava, a partir do diagnóstico de Almeida Júnior sobre os investimentos financeiros e aspectos da estrutura do ensino primário, a democratização do acesso e a importância de erradicar o analfabetismo; C) apresentar as proposições e a defesa de Almeida Junior para o

nível de ensino primário, relacionando-a com a formação dos professores primários e apresentando seus princípios e finalidades para essa modalidade de ensino.

Ao olharmos para a produção do educador, observamos, de acordo com Gandini (2005, p.2), que Almeida Júnior “[...] deixou publicados relatos e documentos de acontecimentos, dos quais participou, reunidos em livros, que se tornaram importantes fontes para o estudo da história da educação brasileira”. Sua produção é composta por um vasto acervo de escritos: livros; artigos; pareceres; discursos; conferências; palestras; aulas inaugurais, entre outros textos, nas áreas da Educação, Biologia, Medicina e Direito (GANDINI, 2005).

Desse modo, compreendemos que as fontes são componentes importantes para o estudo da História e Historiografia da Educação, e, por meio delas, buscamos as asserções que apoiam o conhecimento e análise de numa investigação. De acordo com Saviani (2004), elas consistem em elemento base:

[...] estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p.5-6).

É necessário ressaltar que as fontes são produções humanas e interpretadas por sujeitos historicamente situados em dado contexto social. Sobre isso, Lombardi (2004) destaca:

[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu modo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p.155).

A contribuição da pesquisa histórica dependerá do valor e significado que o historiador atribuir às fontes, caracterizando-as e contextualizando-as, sempre de modo a interrogar. Esta pesquisa adotou como fontes principais os livros

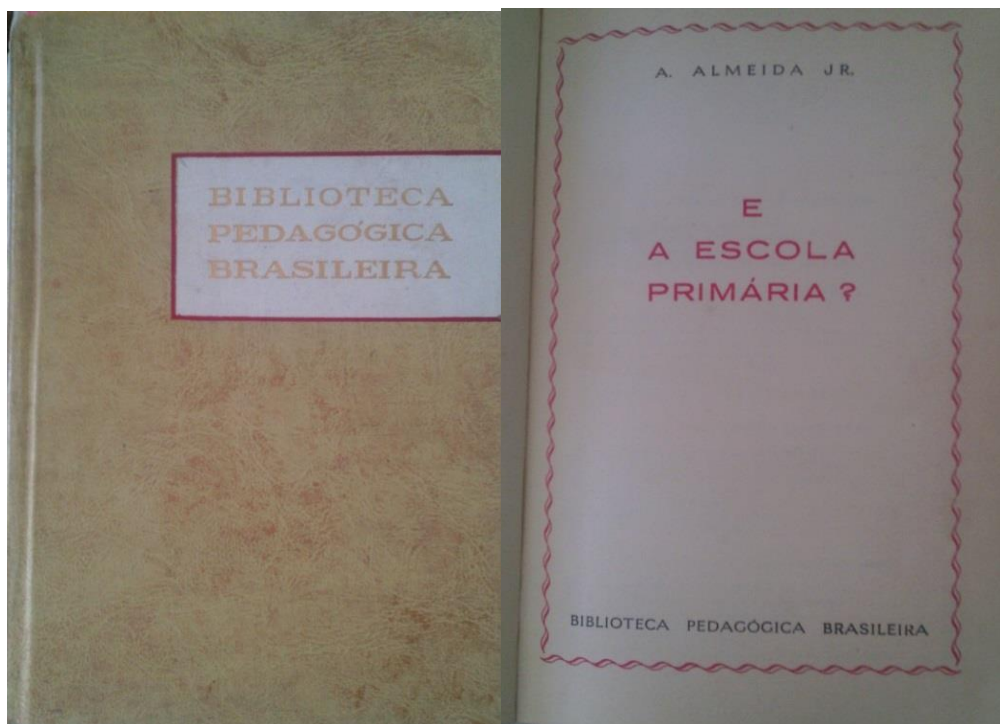
educacionais de Almeida Júnior, “E a escola primária?” (1959) e “A escola pitoresca e outros estudos” (1966), contextualizando, historicamente, o período em que esses livros foram publicados, valorizando-os como fontes históricas e expressão da prática de Almeida Júnior como intelectual.

Em conjunto, foram lidos documentos referentes ao período que auxiliam a compreender o contexto histórico, vivenciado por Almeida Junior, como os discursos presidenciais, pareceres, legislações vigentes na época e que tratavam sobre a educação, como problema nacional e a situação da educação primária e seu ensino. Os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, de autoria de Almeida Júnior e outros educadores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram lidos a fim de entendermos o debate educacional do período. Esses autores foram educadores renomados no país e estiveram, em conjunto com Almeida Júnior, nos cernes de discussões no Estado de São Paulo, analisaram os problemas da educação, por isso seus textos são importantes fontes para o entendimento desta pesquisa que versa sobre as propostas educacionais de Almeida Junior.

As fontes principais desta pesquisa são os livros desse educador, neles encontra-se o diagnóstico sobre a educação, por meio de observações e estudos. Suas discussões foram reunidas em compilações de textos, dando origem aos livros “E a escola primária?” e “A escola Pitoresca”.

O livro “E a Escola Primária?” foi prefaciado por Almeida Júnior, no mês de setembro do ano 1958, e publicado no ano seguinte, em 1959, pela editora Companhia Nacional. O livro compõe a série da Biblioteca Pedagógica Brasileira, edição intitulada Atualidades Pedagógicas³.

³ A Companhia Editora Nacional lançou a publicação da série Biblioteca Pedagógica Brasileira em 1931, com mais de 70 livros publicados com temas referentes à educação.



Capa e contracapa do livro “E a escola primária?” (1959).

O livro apresenta uma compilação de escritos, que traz vários textos escritos pelo educador e divulgados em momentos anteriores à sua publicação, por meio de eventos dos quais Almeida Junior participou e na imprensa, referentes à educação. Esses textos tratam da situação em que a educação primária se encontrava no país. Assim, o educador descreve sobre o título do livro:

Sugiro simplesmente que êsse título – “E A ESCOLA PRIMÁRIA?” – seja lido, não em tom de pergunta vadia, como se o leitor pretendesse satisfazer uma simples curiosidade; mas com a ênfase temperada da irritação e censura, de quem indaga reclamando contra grave e demorado esquecimento, capaz de alterar para pior irremediavelmente, a vida de um homem ou os destinos de uma Nação (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, prefácio).

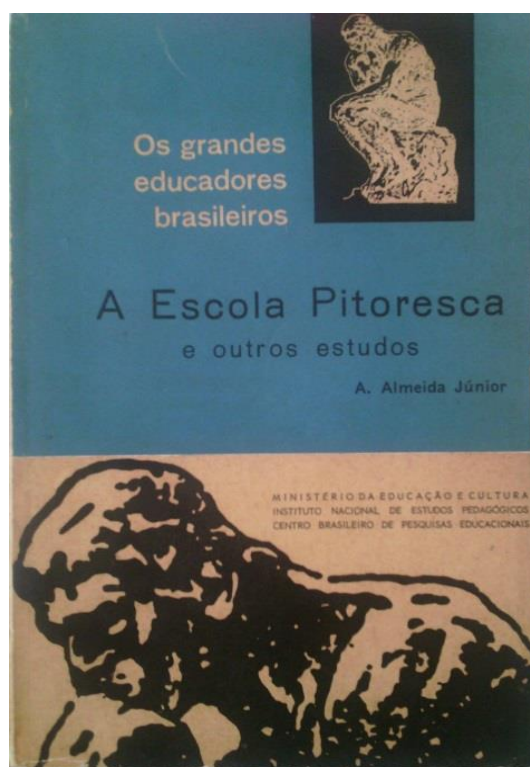
Com 295 páginas, o livro encontra-se dividido em quatro partes: I – O Dilema Educacional Brasileiro; II – Pela Educação do Povo; III – Administração e Planejamento; e IV – Professôres e Escolas de Grau Médio.

O diagnóstico, presente no livro, faz um balanço da educação primária no país e, sobretudo, no Estado de São Paulo, desde a Primeira República, de modo a enfatizar a situação em que se encontrava a educação após o ano de 1945, o e

problema da educação primária tornava-se evidente. Assim, o ensino primário foi visto pelo educador como problema educacional brasileiro em questões de “difusão”, “vitalização” e “aperfeiçoamento”.

Para o educador, o título do livro deveria ser lido de modo a interrogar a situação encontrada, não com a pretensão de, ao se ler, sanarem-se as dúvidas e curiosidades, mas questionar o porquê de aquela situação de tanto anos ainda existir, notando que a educação primária já estava em pleno esquecimento. Almeida Júnior depositou, na educação, poder intenso para a mudança dos rumos do país.

O livro “A escola Pitoresca e outros estudos” (1934, 1951 e 1966)⁴ foi publicado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura e compõe o segundo volume das obras de Almeida Júnior na série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros.



Capa do livro “A Escola Pitoresca e outros estudos” (1966).

⁴A primeira edição (1934) e a segunda edição (1951) estão intituladas como “A Escola Pitoresca e outros trabalhos”, a terceira edição (1966), utilizada neste estudo, traz o prefácio das edições anteriores e não apresenta outras novidades em seu texto, apenas o título que, ao invés de “outros trabalhos”, está como “outros estudos”.

Por meio de compilações de textos escritos pelo educador durante sua atuação frente à educação, o livro é considerado por ele “[...] uma espécie de prestação de contas -, que entrego ao professorado dos diferentes graus, aos administradores do ensino e a todos quantos, como eu, têm amor às coisas da educação”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, prefácio 1950). O educador menciona que o livro serve de estímulo à profissão para os professores que atuarão no ensino primário e no secundário.

Com 276 páginas, encontra-se dividido em quatro partes: I – A Escola Pitoresca; II – A Formação de Professores; III – Páginas avulsas; IV – O Instituto Visconde de Pôrto Seguro. Várias são as temáticas discutidas ao longo do livro que vão desde a psicologia escolar à formação de professores, sempre tratando do que se refere à educação primária, bem como momentos de sua atuação na educação e em cargos administrativos. Este livro complementa o estudo sobre a educação primária, temas que são analisados no livro “E a escola primária?”.

Tais livros de Almeida Júnior tiveram como objetivo, identificado pelo educador, mostrar a todos a situação vista por ele na educação, de modo a questionar e trazer a público a realidade dos problemas e seus questionamentos.

O diagnóstico sobre o ensino, presente nesses livros, gira em torno do problema nacional com ênfase no estado de São Paulo, onde o educador atuou de modo constante. Ele apresenta detalhes sobre a realidade da educação no período de 1934 a 1959. Os livros se tornaram as principais fontes de estudo nesta pesquisa, pois o seu teor trata de relevantes questionamentos sobre a educação no período que era vista como problema nacional a ser resolvido. Além disso, no conjunto de sua produção, são os principais livros, referentes à educação, que tratam da educação primária no período de 1934 a 1959. Referenciamos, nesta pesquisa, os livros na sua grafia original, assim como demais textos utilizados.

Esses livros encontram-se dentro do **recorte temporal**, delimitado para o estudo e que tem como referência a data de publicações dos livros. Seu marco inicial é o ano de 1934, representado pela data da primeira publicação do livro “A escola pitoresca e outros estudos” (este livro possui três edições: 1934, 1951 e 1966, e a edição que utilizamos é a de 1966 que traz os textos das edições

anteriores e inclui páginas de memórias), e o marco final é a data de 1959 que representa a publicação do outro livro, “E a escola primária?”.

O período escolhido circunscreve um momento em que intensos debates se desenvolveram em torno da educação, evidenciaram a necessidade de expansão da escola primária, a escola pública, gratuita e obrigatória, bem como de discussões sobre a LDB e a publicação do Manifesto dos Educadores, de 1932, e o Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados, de 1959, foram importantes documentos da história da educação, publicados nesse contexto.

Ao trabalhar com essas fontes, utilizamos a categoria de análise **totalidade**, a fim de relacionar a educação e sua relação com os acontecimentos sociais, uma vez que as categorias se fazem presentes na realidade histórica e no seu desenvolver, ligadas, assim, à prática social.

A categoria de análise totalidade constitui um elo com suas partes que compreende o todo, observando, de acordo com Cury (1985, p.36), que “[...] uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si [...]”. As partes se desenvolvem de acordo uma com a outra, por exemplo, a economia, política e a educação, a relação destas com os acontecimentos gerais que movimentam essas partes entre si, na qual uma contribui para a outra. É a partir disso que notamos a educação inserida nesse processo do todo com suas partes. Assim:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico – social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. (CURY, 1985, p.13).

A partir disso, notamos a relação da educação com o social, visto que um processo participa do outro, um se relaciona ao outro, ou melhor, um contribui para o outro, e, à medida que a educação estará de acordo com o todo social, eles estarão em consonância um com o outro, e, caso não haja essa consonância, um tentará se adequar ao outro, ou seja, a educação está para o social ao passo que ele influencia como ela se desenvolverá. Diante disso, a totalidade que pretendemos observar é a educação como parte de um todo,

relacionando-a, assim, com o todo social e seu todo em relação a sua parte, o Estado de São Paulo.

Nessas perspectivas desenvolvidas, encontra-se a investigação organizada de modo a contemplar a exposição e reflexão da temática pesquisada e seus elementos norteadores. Nas seções, destacamos a formação de Almeida Júnior, a partir de elementos da sua própria origem, como o ambiente familiar, a fim de demonstrar como estes traçaram o seu perfil de intelectual e educador. Além disso, apresentaremos a atuação educacional de Almeida Júnior no país e no Estado de São Paulo.

Analizamos a educação primária em Almeida Júnior ao apresentar o seu diagnóstico e proposições sobre os investimentos, abarcando a realidade da educação primária e da democratização desta, bem como o problema dos investimentos e o analfabetismo, de modo a evidenciar a sua defesa pela escola pública de educação comum, assim como seus princípios e finalidades. Tais aspectos perpassam a educação de modo geral pelo país e, em específico, o estado de São Paulo ao se demarcar como o educador colocou, sobre a “difusão”, “vitalização” e “aperfeiçoamento” da educação primária. Apresentamos suas observações em relação à formação de professores primários, bem como os princípios e finalidades desta.

Todas as seções dialogam entre si e apresentam o contexto não somente das questões históricas, econômicas e políticas no país, mas, sobretudo da realidade da educação primária, no entendimento que esta se manifesta no desenvolvimento social e apresenta um projeto de construção e progresso da nação brasileira e a qual grupo de educadores Almeida Júnior corroborava com sua defesa, o que demonstra o quanto a temática é relevante e contribui para a historiografia da educação.

2. ALMEIDA JÚNIOR: UM EDUCADOR E INTELLECTUAL FRENTE À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] o ensino, para ele, é a um tempo ministério e ofício: não saber seu ofício, significa não tomar a sério seu ministério. [...] fez do magistério um ministério ou, por outras palavras, um apostolado.

Fernando de Azevedo, 1973.⁵

Nesta seção de aspectos biográficos, apresentamos Antonio Ferreira de Almeida Júnior com destaque para o estudo de sua atuação e participação na educação brasileira, enquanto educador e intelectual.

Para tanto, de início nos referimos à história que o envolve, ao destacarmos a formação de seu pensamento a partir de seus familiares, importantes personagens da sociedade paulistana da cidade de Joanópolis no final do Império e início da Primeira República brasileira (1878-1900), em meio à virada do século XIX ao século XX, a fim de demonstrarmos que a sua origem familiar contribuiu para sua formação intelectual. A educação que Almeida Júnior recebeu da sua família possibilitou que se mudasse para a capital do Estado de São Paulo e continuasse os estudos, traçando o caminho de sua atuação.

Ele tornou-se professor normalista, no exercício da docência e em cargos de funções administrativas, bem como na participação em processos de elaborações de leis e reformas educacionais. Nesta seção destacamos a atuação e participação de Almeida Júnior como professor e participante, frente aos movimentos e aos assuntos educacionais no país. Ele foi um educador de renome e teve expressividade na educação, em especial, no Estado de São Paulo, participou do grupo de educadores “renovadores” em conjunto com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, esteve em evidência na defesa pela escola primária, contribuindo com questões político-educacionais.

⁵AZEVEDO, Fernando de. A lição de um grande exemplo: A. F. de Almeida Júnior. In. _____. Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Duas Cidades, 1973. p.144.

A educação se fez presente em seus discursos na defesa da educação primária em moldes democráticos, vista por ele como essencial para a formação do cidadão brasileiro e necessária para o desenvolvimento do país.

Tais aspectos da atuação e participação de Almeida Júnior se inserem no contexto brasileiro das décadas de 1930 a 1950, como destacaremos em algumas passagens ao longo deste estudo. Para tanto, a questão norteadora das discussões nesta seção é: Quem foi o educador Almeida Júnior e em meio a sua atuação e participação como intelectual e de que modo contribuiu nas discussões sobre a educação brasileira?

2.1. A formação de um educador: uma experiência familiar

Ao reconstruir a história que envolve Almeida Júnior, voltemo-nos para os tempos da fundação de Joanópolis⁶, sua cidade natal, que perpassa o final do Império e início da Primeira República brasileira (1878-1900). Referimo-nos a essa fundação apenas em alguns aspectos gerais que nos servem para situar a origem familiar de Almeida Júnior, que foram alguns dos fundadores da vila, a qual se tornou mais adiante a cidade de Joanópolis.

Sobre o local em que Almeida Júnior cresceu, Joanópolis, Gandini (2005, p.31) afirma: “[...] sobressai o nível intelectual e cultural de seus avós, pais, tias e tios, e do ambiente no qual foi criado”. Município de Santo Antonio da Cachoeira⁷, a vila de Curralinho teve sua fundação nos anos finais do Império, 1878, por meio da iniciativa ocorrida durante uma festa local que seus moradores dedicaram ao santo São João Batista. Foi a partir disso que decidiram construir

⁶ Antes de ser chamada de cidade Joanópolis, o local São João de Curralinho era tido como vila, deste modo, será referido neste texto como vila. Considerada pelo nome Joanópolis, a pequena cidade só passou a ter este nome a partir do ano de 1917, não obtemos maiores informações sobre a mudança do nome, apenas que significa cidade de João, o santo homenageado desde a sua fundação, anteriormente era chamada de Curralinho ou, preferivelmente, vila de São João de Curralinho, o que veremos mais adiante sobre sua fundação. Atualmente (em 2001) a cidade é considerada Estância Turística do Estado de São Paulo. Com aproximadamente 12 mil habitantes, sua economia está voltada para o turismo e agropecuária. Informações: Disponível em: <<http://www.joanopolis.com.br/>>. Acesso em: Jan 2016. E <<http://www.camara.joanopolis.sp.gov.br/historiacidade>>. Acesso em: Jan 2016.

⁷ Há divergências nas fontes, no caso, há informações que trazem a vila de Curralinho como Município de Santo Antonio da Cachoeira ou Município de Piracaia e não se especifica, entretanto Piracaia é a atual denominação do antigo Município de Santo Antonio da Cachoeira, do mesmo modo é se referir a Curralinho como bairro ou vila.

uma capela em homenagem ao referido santo, passando esta a ser chamada de vila de São João de Curralinho. Um dos organizadores da festa foi Anselmo Gonçalves Caparica, casado com Bruna Figueiredo Caparica (avós maternos de Almeida Júnior). Ela era filha de Luiz Antonio Figueiredo e Maria Escolástica de Ornellas (bisavós de Almeida Júnior), também fundadores da vila, que foi elevada à categoria de Distrito de paz, em 1891, e, anos depois, em 1895, pela Câmara Municipal de Santo Antonio da Cachoeira, tornou-se Município e passou a ser chamada de Joanópolis em 1917.

Durante suas análises sobre a vila, Gandini (2005, p.47), ao analisar um pequeno livro de Antonio Ferreira de Almeida (pai de Almeida Júnior) sobre a fundação da vila de São João de Curralinho, indica que era possível ver a participação da família de Almeida Júnior na “[...] fundação, construção e institucionalização [...]” daquela vila, as famílias “[...] doaram os terrenos, angariaram fundos e fizeram grandes contribuições em dinheiro, construíram a igreja, a prefeitura [...] o cemitério, e outros prédios e instalações religiosas e públicas”. (GANDINI, 2005, p.47). Observadas as características mencionadas pela autora, percebemos que a família de Almeida Júnior naquele ambiente não apenas colaborou com a fundação da vila, mas esteve engajada em possibilitar o crescimento local, a família possuía não somente um elevado nível intelectual, mas posses.

Assim, as origens de Almeida Júnior estiveram presentes na fundação da cidade Joanópolis, não apenas no nascimento, mas no auge da formação local. Sua família materna, os Figueiredo e Caparica, foram uma referência na fundação e desenvolvimento da cidade ao longo dos anos. Fundadores da pequena vila de São João de Curralinho, os Figueiredo e Caparica exerceram vários cargos, não estiveram somente atrelados às questões administrativas da fundação da vila, mas fizeram parte de uma pequena elite intelectual da sociedade joanopolense que esteve inserida na política, na imprensa e na educação da vila.

Na imprensa da vila, por exemplo, esteve Bruna Caparica Filha que auxiliava seu cunhado, Antonio Ferreira de Almeida, nos jornais “O Munícipe”, “Curralinho” e “Santo Antonio da Cachoeira”. Antonio Ferreira de Almeida foi proprietário dos jornais “O liberal” e “Jornal A Cidade de Bragança”, na então vila. De acordo com Gandini (2005, p.35), “O pai de Almeida Júnior, além de

comerciante e político, foi também escritor (historiador) e jornalista”. Além disso, esteve presente em outros cargos administrativos como na Câmara Municipal e delegacia assim como os demais membros da família, como seu bisavô materno, Luiz Antonio Figueiredo, e seu avô materno, Anselmo Gonçalves Caparica.

As famílias Figueiredo e Caparica eram membros da maçonaria⁸ local, na vila de São João de Curralinho. De acordo com o historiador Cassalho (2013), as informações presentes eram de que o bisavô e avô de Almeida Júnior, Luiz Antonio Figueiredo e Anselmo Gonçalves Caparica de Almeida Junior, eram maçons da “Loja Amor da Pátria”, de Bragança Paulista. Cassalho (2013) destaca que, naquele período estimado, ano de 1900,

[...] existia uma certa intimidade entre a Maçonaria, a Imprensa e a intelectualidade local [...]. Ao que tudo indica assuntos maçônicos eram comuns no cotidiano da pequena classe dominante do município e obviamente, dado aos nomes nela envolvidos, deveriam ser muito respeitados. (CASSALHO, 2013, p.1).

Não foi somente naquela região que houve tal predomínio, inicialmente, durante a Primeira República, muitos intelectuais da sociedade brasileira, membros da imprensa e política eram maçons, ainda que muito discretos, e isso era comum no país.

Antonio Ferreira de Almeida Júnior nasceu no dia 8 de junho de 1892, na vila de São João de Curralinho, seus pais eram Otília Caparica⁹ (1875-1896) e Antonio Ferreira de Almeida¹⁰ (1868-1955). Após o falecimento de sua mãe, Almeida Júnior (era referido pela família como Antonio), com apenas quatro anos, e sua irmã, Adília, com cinco anos de idade, cresceram no entorno de sua família materna e dela receberam a educação necessária, pois, pelo falecimento da sua

⁸ Sobre a Maçonaria em Joanópolis, ver texto completo de Valter Cassalho sobre **Maçonaria em Joanópolis: 105 anos de existência** (2013).

⁹ Sua mãe, Otília Caparica, era filha de Anselmo Gonçalves Caparica e Bruna Figueiredo Caparica e neta de Luiz Antonio Figueiredo. A jovem moça casou-se com Antonio Ferreira de Almeida, falecendo aos 21 anos de idade após complicações no parto de seu terceiro filho que não resistiu e faleceu após dois meses (GANDINI, 2005).

¹⁰ O pai de Almeida Júnior, Antonio Ferreira de Almeida, transferiu-se para São João de Curralinho em 1889 com sua família, seus pais, Antonio Ferreira de Almeida Correa e Francisca Emilia Gonçalves. Casou-se pela segunda vez com Josefina Cardoso Pinto, após o falecimento de sua esposa, Otília Caparica de Almeida, e teve mais oito filhos. Faleceu em São Paulo em 1955 (GANDINI, 2005).

mãe e com o segundo casamento de seu pai, Almeida Junior e sua irmã foram criados pela família materna (Begliomini,[197-?]).

Nesse processo formativo educacional estava sua tia, Bruna Caparica Filha, que se tornou uma importante personagem no período. Bruna Caparica Filha (1885-1908) ensinou as primeiras letras aos sobrinhos, uma jovem moça que, aos 16 anos de idade, era considerada “[...] intelectual, por sua formação e seus escritos, e pioneira em seu tempo, por seu empenho na extensão do ensino primário, especialmente para as meninas.” (GANDINI, 2005, p.38), pois, na época, era baixo o acesso à escolarização para as meninas, além disso, a mulher que tinha acesso à educação era tratada com uma educação diferente da dos meninos, as turmas eram separadas e os conteúdos tinham diferenças de acordo com a realidade social e o papel que a mulher exercia na sociedade, por exemplo, atividades voltadas para o lar.

Com base nas colocações de Cassalho (2008, p.1), Bruna era notada como uma mulher que “[...] demonstrava excelentes conhecimentos e dom para a educação [...]”. A jovem moça esteve em defesa da escola e da educação primária para as meninas e criou a primeira escola no ano de 1903, uma escola mista¹¹ e particular, localizada na vila de São João de Curralinho, e ali se tornou a primeira professora de Almeida Júnior e da irmã deste (GANDINI, 2005).

Como foi considerada uma das primeiras professoras em São João de Curralinho, Cassalho (2008, p.1), em seus estudos, ao descrevê-la, caracterizou-a como “[...] herdando a inteligência e vivacidade dos Caparica, a audácia e fibra dos Figueiredo.” Todos da família Caparica foram preparados para o domínio da língua francesa¹², além disso, Bruna era pianista. Os irmãos de dela possuíam habilidades para algum instrumento musical, assim como o francês, presenças marcantes na formação da família, que foram transmitidos para Almeida Júnior e sua irmã, Adília.

Bruna faleceu aos 23 anos de idade, vítima de tuberculose, em 1908, doença que na época não possuía expectativa de cura e assombrava a sociedade. Muitos jovens morreram dessa moléstia, na família, duas de suas irmãs, quando chegaram à mesma idade, faleceram da doença.

¹¹ Na educação oferecida no período não havia turmas mistas.

¹² Sobre a cultura da língua francesa no Brasil, ver Laurence Hallewell em **O livro no Brasil** (1985).

Portanto, tais aspectos mencionados contribuíram para a formação de Almeida Júnior, ele cresceu no entorno de uma família de tradições culturais e intelectuais, fundadora e participante na vida local, estando na política, na imprensa e na educação, e isso marcou sua formação e posicionamento de ação política e social, fazendo-o tornar-se um educador apto e convicto a defender enfaticamente seu posicionamento como professor.

2.2 A atuação de Almeida Júnior como professor: “O Magistério e o ensino – um ministério”

Almeida Júnior cursou o ensino primário por volta de 1902 na sua cidade natal, em Joanópolis, onde sua tia, Bruna Caparica Filha, foi a sua primeira professora. Ele concluiu os estudos primários no ano de 1905, aos 13 anos de idade, após estudar no segundo Grupo Escolar do Brás¹³, instituição escolar, fundada em 1898, localizada na capital do estado de São Paulo, que ofertava o ensino para alunos dos sexos feminino e masculino em espaços separados e tinha como modelo de ensino as escolas-modelo da capital. O Grupo Escolar do Brás se distinguia dos demais grupos escolares por sua grande quantidade de classes, ocasionada pela localização na capital.

No ano seguinte, em 1906, Almeida Júnior ingressou na Escola Normal da Praça da República¹⁴ - Escola Normal Caetano de Campos, instalada na capital do Estado de São Paulo no ano de 1846, funcionando em dependência própria no ano de 1894, localizada na praça da República, nome pelo qual ficou conhecida. O ensino nessa escola era voltado para a formação de professores normalistas e

¹³ Para mais informações sobre o Grupo Escolar do Brás, ver o texto “1898 Primeiro Grupo Escolar do Brás”. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1898-Primeiro_Grupo_Escolar_do_Braz.pdf>.

A respeito dos grupos escolares no país, o surgimento dessa modalidade de escola, em sua constituição e percepção, enquanto modalidade escolar de nível primário, se notava a partir deles. De acordo com Souza e Faria Filho (2006), “Os grupos escolares constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna. Implantados no Brasil no início do período republicano, tornaram-se ao longo do século XX, no tipo predominante de escola elementar encarnando o sentido mesmo de escola primária no país” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p.24-25).

¹⁴ Sobre a história da Escola Normal da Praça da República, ver texto “1846 Escola Normal de São Paulo”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/1846_escola_normal.pd>.

secundários. Almeida Júnior recebeu o diploma de professor normalista primário e de Francês, no ano de 1909, e, com apenas 17 anos de idade, iniciou sua carreira lecionando na Escola Isolada da Ponta da Praia¹⁵, em Santos, em 1910, como professor primário.

Anos mais tarde, Almeida Júnior, em seu livro “A escola pitoresca e outros estudos” (terceira reedição 1966), trouxe, em poucas páginas denominadas com o título “página de memórias”, algumas informações, com perguntas e respostas, sobre momentos de sua trajetória de vida e atuação na educação e sobre a Escola Isolada da Ponta da Praia, onde lecionou pela primeira vez. O educador descreveu que sua atuação na educação aconteceu “[...] pelo melhor começo, ou seja, pelo ensino primário, que representa uma escola de humildade.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.153). Desde o começo de sua atuação, Almeida Júnior demonstrou apreço pela educação e o ensino primário, relatando no seu livro a realidade vivenciada como professor iniciante:

Foi em Santos, na Ponta da Praia (bairro de pescadores), em abril de 1910. Tinha eu então pouco menos de dezoito anos. Ordenado: 240 mil réis, e dele devia tirar minhas despesas pessoais, o transporte diário entre a cidade e a escola, e o aluguel da sala de aulas. Os alunos, meninos paupérrimos, mal nutridos, de aspecto doentio, vinham descalços e esfarrapados. Esse mesmo quadro, encontrei-o posteriormente no Estado todo, quando vim a exercer funções administrativas [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.153).

Almeida Júnior permaneceu por pouco tempo na Escola Isolada da Ponta da Praia, pois recebeu um convite para ir a São Paulo, feito pelo diretor da Escola Normal da Capital e seu antigo professor de Francês, Rui de Paula Sousa. O pouco tempo em que permaneceu nessa escola foi suficiente para que o educador notasse que a situação de problemas no ensino não era somente naquela região de bairro de pescadores, mas por todo o estado.

Além disso, na fala de Almeida Júnior, verificamos a realidade dos professores da época, que precisavam utilizar o salário que recebiam não apenas

¹⁵ Modelo de escola em que o ensino era realizado por meio de um único professor que ministrava, em uma única sala, o ensino para várias idades. Sua localização se tornava distante de outras escolas, no caso dessa escola, ela estava localizada no bairro de pescadores na cidade de Santos.

com despesas pessoais, mas com o próprio trabalho, pois tinham que pagar o aluguel da sala de aula.

Diante daquele cenário da Escola Isolada da Ponta da Praia, Almeida Junior permaneceu por cerca de dois meses, pois estava prestes a lecionar na Escola Modelo Isolada¹⁶, assim relembrou esse episódio no livro:

Por que me convocaria com tanta urgência Rui de Paula Sousa, que durante o curso se havia tomado de grande amizade por mim? No Alto da Serra comprei um jornal do dia e tive a explicação: lá estava, na terceira página, em lugar de destaque, minha nomeação para uma cadeira considerada, àquele tempo, de alta categoria profissional, a da Escola Modelo Isolada, anexa à Escola Normal da Praça da República, e ocupada até então por um mestre notável, o prof. Teodoro de Moraes. Foi um deslumbramento e, como primeiro impulso, levantei-me do duro banco de madeira da segunda classe, para saltar do trem e correr com destino a São Paulo. Felizmente a porta do vagão estava trancada... (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.153-154).

Almeida Júnior lecionou na Escola Modelo Isolada que se encontrava anexa à Escola Normal da Praça, e, como se referiu o educador na sua fala mencionada, a nomeação para uma cadeira naquele tempo possuía valor profissional e se mostrava um ato de honra. Diante da realidade na qual estava inserido, aquela seria uma nomeação que oportunizaria outras nomeações, vistas a partir de seu esforço e dedicação desde os tempos de estudante, conquistadas pelo seu destaque enquanto aluno, tornando-se reconhecido como mestre. Podemos observar o seu bom desempenho pela menção em outra de sua fala na página de memórias:

Pode-se pensar que eu era um moço bem apadrinhado. Puro engano. Não tive parente rico ou influente na política; [...]. Não tive protetores, a não ser meus próprios mestres ou diretores, que notavam meu gosto pelo trabalho. Também nunca pedi nomeações para mim, quer diretamente, quer por interposta pessoa. Por vezes nomearam-me à minha revalia, e vários convites que recebi foram recusados. Digo isso, não por jactância, ou para condenar os que solicitam nomeações; e sim para assinalar aos jovens que, *entre os diferentes modos de obter*

¹⁶De acordo com Souza (2006a, p.56), "A escola-modelo foi o protótipo dos grupos escolares, modelo de escola primária que se generalizou no Brasil nas primeiras décadas do século XX, tendo sido o estado de São Paulo o pioneiro na implantação desse tipo de estabelecimento de ensino no país".

emprêgo, existe um que só os espertos (como eu) conhecem: é a dedicação ao trabalho. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.154, grifo nosso).

Segundo Almeida Júnior, ele não teve apadrinhagem, prática muito comum naquele período, não teve outras pessoas influentes a não serem seus professores que reconheciam nele a dedicação e apreço pelas coisas da educação. A partir de então, em pouco tempo outras nomeações aconteceram e algumas propostas foram recusadas, por exemplo, ele aceitou a proposta da Escola Complementar e da Escola Normal Primária de Pirassununga, onde lecionou de 1911 a 1915 como professor de Francês e de Pedagogia, tendo sido indicado por Rui de Paula Sousa. Foi durante esse momento que Almeida Júnior teve contato com Lourenço Filho, que foi seu aluno e tempos depois se tornou seu amigo. Almeida Júnior permaneceu como professor primário na Escola Normal Primária de Pirassununga até por volta de 1913, depois como professor de Pedagogia na mesma (GANDINI, 2011).

Sobre a carreira que seguia como professor de Francês sabemos que Almeida Júnior teve contato com a língua desde criança, por meio da sua família materna que falava e tinha domínio do Francês. No decorrer da pesquisa, entramos em contato com Luiz Álvaro Ferreira de Almeida¹⁷, neto de Almeida Júnior. Ao relatar sobre a vida de seu avô, Ferreira de Almeida comentou que o avô gostava de praticar a comunicação em francês dentro do ambiente familiar:

Muitas vezes o almoço decorria quase que somente em francês, seu idioma predileto.

Amava recitar as fábulas de La Fontaine, especialmente a Cigarra e a Formiga, em francês, mas levando-nos a compreender pouco a pouco o significado das palavras. Ele desenvolverá o “método direto” de ensino junto aos seus alunos, quando lecionava francês. Era muito interessante, uma espécie de maiêutica, sei hoje. (FERREIRA DE ALMEIDA, 2016).

Notamos que o decorrer da prática da língua francesa, no ambiente familiar, durante o almoço, era algo vantajoso, pois no entorno da mesa a família se reunia em presença dos netos.

¹⁷ Relato completo – vide Anexo B.

O momento de 1911 a 1915, vivido na cidade de Pirassununga, foi importante para o fortalecimento da “capacidade de resistência” de Almeida Júnior, e essa época passou a ser chamada por ele de “período heroico” que “robusteceu o seu caráter”. Naquele momento histórico, a política que assolava o país estava relacionada às características do mandonismo¹⁸ local, vivenciado desde os tempos de Joanópolis. Sobre isso, o educador destacou:

Pirassununga [...] uma bela e progressista cidade da Estrada de Ferro Paulista, era àquele tempo de grosseira politicagem, o feudo de um grupo retrógrado e façanhudo, que com frequência se utilizava de capangas para atacar os desafetos. Esse grupo controlava todas as nomeações para os cargos públicos e procurava disciplinar até mesmo as relações sociais de servidores como juízes de direito, promotor público, o delegado e os professores. *Com a inexperiência dos meus dezoito anos e com o imenso desejo de servir honestamente o ensino, não tomei em consideração aquelas condições anômalas e pus-me a trabalhar na Escola Normal sem preocupar-me com os mandões da terra. Fui advertido [...]; fui ameaçado; mandaram-me convites para que renunciasse ao cargo. Permaneci surdo a tudo isso e mantive invariavelmente a mesma linha de conduta, consegui dêsse modo levar ao cansaço e ao desânimo o mandonismo local.* [...] Só depois de sentir duramente um ano que minha posição já não estava ameaçada, foi que decidi remover-me. Tendo sido fundada a Faculdade de Medicina de São Paulo, pareceu-me possível apresentar-me às suas provas vestibulares e frequentá-la, desde que obtivesse uma cadeira primária, noturna, na Capital. Foi então que, por intermédio de Rui de Paula Sousa, fiz ao deputado representante da zona o primeiro e único pedido de minha carreira docente: disse-lhe que me demitiria da Escola Normal se êle me conseguisse uma escola noturna em São Paulo.
- Até duas... – foi a resposta do deputado. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.154-155, grifo nosso).

Vistas a sua conduta, persistência e convicção, tanto na posição que seguia como nos ideais que afirmava em seu caráter, ele considerava que exercer o ensino de modo honesto era o que deveria ser feito. Almeida Júnior buscou não dar tanta atenção para o mandonismo local e continuou na resistência da conduta política local que mandava e desmandava. Com isso, o educador mostrou-se persistente em não obedecer a tais condutas até o momento em que sentiu que

¹⁸Ver Maria Isaura Pereira de Queiroz em **O mandonismo local na vida política brasileira** (1969).

poderia sair daquele local sem que o mandonismo afetasse sua profissão e seus ideais.

O deputado local de Pirassununga lhe ofereceu até duas escolas noturnas para que Almeida Júnior deixasse aquele local. Notamos que não seria com a pretensão de preservar a profissão do educador em meio aos acontecimentos locais do mandonismo, mas, de certo modo, por sua resistência e persistência que provavam que o educador daria mais trabalho se permanecesse naquele local.

Assim como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo foi um amigo próximo de Almeida Júnior e se referiu a ele como um educador admirável em sua profissão. No seu livro “Figuras de meu convívio” (1973), Azevedo dedicou algumas páginas para retratar a figura de mestres e educadores e, ao falar em específico sobre Almeida Júnior, mencionou algumas das atitudes do amigo como relevantes e fez uma identificação com a postura que o educador tinha. Recordou em seu livro:

[...] Em suas reações e atitudes, na continência de suas palavras, na exatidão de suas análises como na construção de suas idéias, revela-se o homem que se encontrou a si mesmo e, tendo aprendido a governar-se, domina emoções e pensamento. (AZEVEDO, 1973, p.143).

Azevedo destaca características da personalidade de Almeida Júnior que contribuíram para que, enquanto educador, não se submetesse ao mandonismo, pois, em se tratando de matéria de educação, “[...] o ensino, para ele, é a um tempo ministério e ofício: não saber seu ofício, significa não tomar a sério seu ministério. [...] fez do magistério um ministério ou, por outras palavras, um apostolado [...]” (AZEVEDO, 1973, p.144). Almeida Júnior demonstrava que possuía uma espécie de vocação para a educação, tinha apreço assim como o desejo de servi-la profundamente, o que corrobora inferirmos que, se se está numa profissão, deve-se exercê-la com audácia no dever de suas atribuições, em especial ao se tratar do dever com a educação e seu ensino.

Diante disso, Ferreira de Almeida (2016), ao relatar sobre a pessoa que era Almeida Júnior, conta-nos: “Se não conheci muito o educador, a pessoa sim. Posso assegurar que a coerência e profundidade do educador eram simples reflexos da honestidade em sua maneira de ser”. A pessoa que ele era se refletiu

na profissão, pois, como mencionamos em momento anterior, Almeida Júnior, em uma de suas falas nas páginas de memórias, ao se referir sobre a profissão, mencionava que a fazia pelo “[...] o imenso desejo de servir honestamente o ensino.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.154). Como familiar próximo, o neto via isso em seu avô, e isso nos remete a pensar nos mais variados atos humanos e que o jeito de ser se torna uma influência no ato de ser no profissional.

Durante esse período em que Almeida Junior foi professor, enquanto lecionava na Escola Normal de Pirassununga, ao receber parte da herança de sua mãe, pediu licença de suas atividades e viajou pela Europa, em 1913, durante seis meses, visitando a França e outros países. Em Paris, teve contato com professor francês, George Dumas, momento importante para a sua vida. Em suas palavras, foi “um banho de civilização”, compartilhou experiências do Brasil e teve contato com a realidade da educação primária em diversos países, o que lhe abriu os olhos para novos rumos de pensar a educação brasileira. Ao voltar para o Brasil, buscou soluções, melhorias e aperfeiçoamento para a educação e o ensino no estado de São Paulo.

Essa característica era comum durante a república, vários educadores e intelectuais buscavam conhecer a realidade de outras nações consideradas civilizadas e desenvolvidas e, com isso, buscavam para a educação brasileira medidas eficazes. Esses intelectuais buscaram propor modelos de educação vistos em outros países, na tentativa de tomá-los como exemplo para o Brasil.

Para Almeida Júnior, essa viagem foi intensa para seu conhecimento de civilização, de cultura e de crescimento pessoal. Assim se referiu em seu livro:

[...] tomei um verdadeiro banho de civilização. Visitei escolas primárias e escolas maternas [...]; contei coisas do Brasil a alunos do Ginásio Chaptal; [...] pois conheci também um pouco de outros países: Bélgica, Holanda, Inglaterra e Suíça. Da Itália, só Milão [...]. Esta modalidade de lavagem cerebral, que me ensejou a abertura de novos horizontes, pesou bastante em meu espírito para fazer-me esquecer as turras de Pirassununga. Ou para entendê-las melhor. E me convenceram da conveniência de mudar-me para a Capital, onde poderia tentar o vestibular da Faculdade de Medicina. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.156).

Ao retornar ao Brasil, pouco tempo depois, entre os anos de 1915 a 1920, Almeida Júnior foi professor na escola noturna para meninos operários no Instituto

Disciplinar de São Paulo. O instituto foi fundado em 1902, permanecendo até 1927, e teve como finalidade receber meninos e meninas abandonados ou retirados de suas famílias, que, naquele ambiente, recebiam educação. A escola noturna para meninos operários estava instalada nesse instituto. Foi durante esses anos que Almeida Júnior concluiu o curso secundário no Ginásio do Estado e iniciou os estudos no curso de Medicina, após ser aprovado no vestibular, escolha foi pensada durante sua viagem à França, como indicado anteriormente.

Nesse momento dos estudos de Medicina, deu início à sua vida política por meio da Liga Nacionalista¹⁹, em 1917 em conjunto com demais estudantes de Direito, Medicina e Engenharia, o que o levou, anos mais tarde, em 1951 a 1954, a participar da política partidária, como presidente da União Democrática Nacional – UDN²⁰.

Fernando de Azevedo (1973), ao se referir sobre esse período em que Almeida Júnior atuou como político, afirmou que aquele:

[...] participou de campanhas eleitorais através da Liga Nacionalista, até a sua atuação política no Partido Constitucionalista, na “Resistência ao Estado Novo” e, a partir de 1945, na União Democrática Nacional, de cuja secção paulista foi presidente em dois biênios sucessivos (1951-52; 1952-54), passando pelas lutas que resultou a Revolução de 32, na qual tomou parte saliente, Almeida Júnior sofreu atração da vida política, e muitas vezes lhes cedeu às sedução, dominado pelo sentimento do bem público, a que sempre procurou servir dentro de suas convicções políticas. Mas por maiores que tenham sido esses apelos, em nenhum momento foram bastante para o

¹⁹ A Liga Nacionalista foi uma “Organização fundada em 1959 pelo deputado federal Gabriel Passos, da bancada da União Democrática Nacional (UDN) de Minas Gerais e integrante da Frente Parlamentar Nacionalista. [...] tendo como secretário-geral o coronel Anderson Mascarenhas, da ala nacionalista das forças armadas. A Liga Nacionalista Brasileira tinha por finalidade principal a ‘defesa da independência econômica do povo brasileiro como fundamento e condição de sua liberdade política’. [...] Para alcançar a independência econômica do país, a liga defendia, entre outros pontos, a manutenção do monopólio estatal do petróleo e a nacionalização efetiva de sua distribuição; o controle estatal das empresas concessionárias de energia elétrica e de serviços públicos; a fiscalização, pelo Conselho Nacional do Petróleo, das indústrias petroquímicas; a definição legal de empresa nacional, de modo a distinguir as firmas genuinamente brasileiras das vinculadas ao capital estrangeiro; a proteção à indústria nacional através da concessão de créditos e financiamentos, bem como de proteção cambial e aduaneira, e a restrição ao capital estrangeiro” (DHBB – CPDOC, 2001, p.1).

²⁰ Almeida Júnior participou da União Democrática Nacional, “[...] fundada em 1945 como uma ‘associação de partidos estaduais e correntes de opinião’ contra a ditadura estadonovista, caracterizou-se essencialmente pela oposição constante a Getúlio Vargas e ao getulismo. Embora tenha surgido como uma frente, a UDN organizou-se em partido político nacional, participando de todas as eleições, majoritárias e proporcionais, até 1965” (DHBB – CPDOC, 2001, p.1).

absorverem nem o afastarem das suas atividades no plano do magistério e da educação. (AZEVEDO, 1973, p.50).

Seu apreço pelas “coisas” da educação era tão intenso que ele não se afastou das atividades educacionais, mesmo na política buscou exercer suas funções pensando no bem social e na educação.

Almeida Júnior, durante um período de dez anos, 1920 a 1930, foi professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás, a mesma escola em que estudara no curso primário. Cabe lembrarmos que, nesse momento, era bolsista da Fundação Rockefeller²¹, tornando-se assistente de laboratório de higiene até 1923 (Begliomini,[197-?]). Concluiu, nesse período, a graduação em Medicina, na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, com o trabalho “O Saneamento pela educação”. Ao ser questionado sobre seu objetivo de cursar Medicina, mencionou em seu livro que:

Quem entra numa escola médica por certo faz para poder exercer a correspondente profissão, de preferência na clínica. Tive também esse propósito. Mas cada cadeira nova que abordávamos era uma tentação. A fisiologia [...], a histologia [...]. Pensei na pediatria [...]. Acabei, quase ao fim do curso, por escolher a Higiene Pública. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.156).

Sobre a área que optou para seguir em sua carreira médica, Higiene Pública²², passou a exercê-la em conjunto com cargos administrativos

²¹ A Fundação Rockefeller “[...] foi criada em 1913, no contexto da remodelação dos códigos sanitários internacionais vivenciada no início do século XX. Com o objetivo de implantar medidas sanitárias uniformes no continente americano, consolidou-se nessa época uma ampla rede de organizações internacionais, cujo financiamento provinha, em sua maior parte, dos Estados Unidos. Instituição filantrópica e de cunho científico, ela atuou prioritariamente nas áreas de educação, medicina e sanitarismo. Estava associada a um grande grupo industrial e comercial norte-americano [...]. Chegou ao Brasil em 1916 e logo entrou em contato com importantes cientistas do país. No entanto, data de 1923 o estabelecimento do seu convênio com o governo brasileiro, que garantiu a cooperação médico-sanitária e educacional para programas de erradicação das endemias, problema grave e caro ao governo, sobretudo em relação às regiões do interior, onde os trabalhos se concentraram no combate à febre amarela e mais tarde à malária. A partir de 1930 intensificou e institucionalizou suas atividades, atuando lado a lado com organismos governamentais, notadamente no combate à febre amarela, doença que acreditavam poder erradicar do país.” Informação disponível em: <<http://arch.coc.fiocruz.br/index.php/fundacao-rockefeller>>. Acesso em: Ago 2016.

²² A questão da higiene no Brasil durante a Primeira República “[...] extrapolou o ambiente específico da família e chegou, também, às escolas. Na busca da construção de uma sociedade civilizada nos trópicos, muitos procuraram colocar a Medicina e a escola a serviço desse ideal. A intervenção pretendida não se limitou apenas ao corpo social, demandando a participação do sistema escolar” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p.222).

educacionais, especificamente na área do ensino, enquanto docente, e publicando sobre esse assunto além de outros temas publicados a respeito da Biologia educacional, Puericultura, Educação higiênica no lar, Medicina legal, Fisiologia, Ensino de direito, entre outros.

Nessa década de 1920, Almeida Júnior pode ser visto como um dos fundadores do Liceu do Rio Branco (colégio particular), no Estado de São Paulo, com Lourenço Filho e Sampaio Dória, e nessa mesma escola ele tornou-se professor de Química, Física e História Natural. Almeida Júnior esteve presente durante essa década na comissão de Otávio de Carvalho na criação da Escola Paulista de Medicina, na qual, anos depois, se tornou professor emérito, aposentado de suas atividades e reconhecido por alcançar o maior grau exercido na docência.

Além disso, foi professor de Direito na Faculdade do Largo de São Francisco e na mesma instituição obteve o título de livre-docente em 1928, por meio de concurso público. O educador defendeu com rigor a prática de concursos para a seleção de docentes e, em 1941, tornou-se catedrático na mesma faculdade, aposentando-se em 1962 em ambas as faculdades, na Escola Paulista de Medicina e na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (Begliomini,[197-?]; COSTA JÚNIOR, 1971; GANDINI, 2011). Ele relatou em seu livro esse momento na docência:

A Higiene Pública do Instituto de Higiene, associada à Medicina Legal do Instituto Oscar Freire, induziram-me a tentar a livre docência da velha Medicina Pública, na Faculdade de Direito. Vencedor na pugna, ali permaneci durante trinta e dois anos; primeiro, a lecionar a própria Medicina Legal. Graças ao honroso título de livre docente, recebi em 1933 o convite de Otávio de Carvalho para integrar o grupo de fundadores da Escola Paulista de Medicina. Em 1941, afinal, vagando a cadeira das Arcadas, prestei ali novo concurso e fui nomeado catedrático. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.157).

Sobre a atuação de Almeida Júnior na educação, Fernando de Azevedo (1973) destaca:

Desde os cursos que realizou, - e foram todos brilhantes, - a sua atividade no magistério, graduada pelos cargos sucessivos que exerceu, da escola primária às instituições de ensino superior, [...] foi uma carreira profissional que não conheceu saltos nem desvios e acidentes. Uma continuidade sem ruptura. Uma ascensão sem desfalecimentos. A solidez, a coerência e a unidade marcam essa vida, bela e fecunda [...]. (AZEVEDO, 1973, p.144).

É possível notar que Almeida Júnior teve uma brilhante carreira profissional, enquanto professor normalista e docente, e não se abateu pelos acontecimentos do período, especialmente a partir da década de 1930 com a abertura do regime ditatorial do Estado Novo. Foi com esforço e dedicação que ele conquistou seu espaço, não teve saltos, pois começou pela atuação na educação primária, num pequeno lugar de bairro simples, cresceu por mérito de toda a sua dedicação, permaneceu no mesmo caminho e, mesmo participando da política, não deixou de lado a educação.

O educador fez da sua profissão mais que um ofício, assumiu-a como um “ministério” a ser cumprido, defendeu, de modo enfático, seus ideais, foi persistente, acreditou na educação e dela nunca retirou suas esperanças. Enquanto educador, buscou ser honesto com seus deveres, sendo um professor que lutou pela educação e conquistou seus alunos pela grandeza da sua pessoa e de seus conhecimentos.

Viajou por vários estados brasileiros e países na busca de conhecer não somente as diferentes realidades, mas para entender como a educação funcionava e encontrar medidas para aperfeiçoá-la no Brasil. Almeida Júnior analisou não apenas o estado de São Paulo, mas a educação de modo geral no país, deixando suas marcas e impressões nos cargos que ocupou, ganhando admiração e respeito pela pessoa e pelo educador que foi. Ele olhou para a educação e sua capacidade de mudar o indivíduo e a sociedade, agindo num movimento “centrífugo e centrípeto”, ou seja, que se aproxima e se afasta dos fatos para observá-los enquanto educador, escritor e cidadão. Assim se referiu Costa Júnior (1971) sobre Almeida Júnior:

Destaco, portanto, em Almeida Júnior: o educador, o escritor, e o cidadão, que nele sobressaem. Entendia a educação no seu duplo movimento: o centrífugo, que produz o amadurecimento biopsicológico, e o centrípeto, que incorpora ou alcança o ideal, isto é, a perfeição humana; como escritor, embelezava e divulgava

sua obra educativa; e como cidadão, representava o homem, na sua mais pura concepção: o homem bom, íntegro, trabalhador, discreto, integrado no espírito de solidariedade social; o que, todavia, não o impedia de manifestar-se, muitas vezes, com fina ironia, não insolente nem agressiva, mas apenas de advertência a qualquer ato que lhe desagradasse. (COSTA JÚNIOR, 1971, p.7-8).

Na fala de Costa Júnior, percebemos um bom exemplo do homem completo se referirmos a metáfora do homem renascentista que Gramsci utilizou, colocando a figura de Leonardo da Vinci como um exemplo de homem completo que, para ele, "[...] é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade". (NOSELLA, 2004, p.143). Para Gramsci, a metáfora do homem renascentista representava a figura de um homem completo, aquele que possuía habilidades e interesses em variadas áreas, pois a educação lhe possibilitou essa construção, o conhecimento e as habilidades para relacionar a teoria e a prática (GIRALDELLI; KIRA, 2014).

Almeida Júnior foi professor no ensino primário, no ensino superior, participou de congressos nacionais e internacionais, publicou textos em jornais e revistas, esteve no comando de órgãos públicos, em comissões, em sociedades, discursando em aulas inaugurais, formaturas, conferências, entre outros (GANDINI, 2005). Sobre a produção do educador, Fernando de Azevedo (1973) destacou em seu livro:

[...] A sua produção intelectual, numerosa e de alto teor literário, científico ou técnico, testemunha o rigor de seus métodos e sua imensa capacidade de trabalho. Repartida em quatro grupos: educação, biologia; higiene e puericultura; e medicina legal, essa vasta bibliografia, em que se encontram, além de obras de maior tomo, comunicações, ensaios, discursos e conferências, constitui um conjunto equilibrado de importantes contribuições aos estudos dos problemas que abordou, em épocas diferentes. (AZEVEDO, 1973, p.148).

Algumas produções do educador, pelo teor e detalhes com que foram publicadas em vários momentos, durante décadas, tornaram-se importantes fontes de estudos. A escrita do educador era “clara”, “precisa” e “multifacetada”, analisava os “fatos”, “instituições” e “pessoas, na perspectiva de Gandini (2005). A

leitura e os estudos eram importantes para o educador, seu contato com várias línguas, com a literatura clássica estrangeira e a brasileira, com uma vasta bibliografia que ultrapassava sua formação, confere maior valor a sua obra. Ferreira de Almeida (2016) complementa, ao dizer suas recordações sobre os livros do avô:

Minhas estantes prediletas (eu tinha acesso ao escritório somente na ausência de meu avô) eram as de literatura e enciclopédias. Havia muita coisa em português, mas também em inglês, francês, espanhol, alemão, etc. Era fácil encontrar todos os grandes clássicos ali. Machado de Assis tinha destaque, mas clássicos lusitanos estavam lá às pencas. Obras completas de Shakespeare em português mereciam dois tradutores diferentes. Havia uma original em inglês [...]. Enciclopédias também havia várias: Barsa, Delta Larousse, etc. Atrás das escrivaninhas ficavam os livros de trabalho, digamos assim. Medicina, Direito, Psicologia. Os de Medicina Legal eram infundáveis e havia muitos deles em alemão. Lembro-me perfeitamente que eu pensava: será que ele leu tudo isso? Então escolhia um título improvável, folheava e sempre encontrava uma anotação dele no rodapé ou nas laterais, além de linhas sublinhadas para destaque. Durante toda a minha infância e parte da adolescência, os únicos presentes que recebi de meu avô foram livros, livros e livros. (FERREIRA DE ALMEIDA, 2016).

A grande quantidade de livros que possuía em seu escritório, após seu falecimento, foi doada pela família para as faculdades nas quais fora docente.

Diante de sua intensa atuação na educação, Almeida Júnior recebeu várias homenagens, teve o nome honrado como patrono da cadeira 35^a da Academia de Medicina de São Paulo; patrono da quarta cadeira da Academia Paulista de Psicologia; patrono da 17^a cadeira da Associação de Funcionários Públicos do Estado de São Paulo; nome de uma escola pública no Guarujá e no jardim Tajereba e nome de uma rua no bairro Vila Guarani, em São Paulo (Begliomini, [197-?]). Entre os prêmios recebidos, esteve o Prêmio Educação Visconde de Porto Seguro, da Fundação Visconde de Porto Seguro em 1957; Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo, concedido pelo governo federal em 1957; e Prêmio Moinho Santista, setor educação em 1970 (Begliomini,[197-?]; COSTA JÚNIOR, 1971).

Almeida Júnior recebeu da Escola Paulista de Medicina (1962) e da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (1964) o título de professor

emérito. Obteve o título de doutor honoris causa pela Faculdade Mackenzie; sócio-titular, benemérito e honorário da Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo; sócio-fundador da Sociedade Paulista de História; sócio-fundador da Sociedade Paulista de Medicina Social e do Trabalho; membro emérito da Academia de Medicina de São Paulo; membro correspondente da Associação Médica Argentina; sócio-honorário da Academia Brasileira de Ciências Médicas Sociais; sócio-honorário da Associação dos Administradores Escolares; sócio-fundador da Associação dos Cavaleiros de São Paulo. Ele recebeu esses prêmios e homenagens por sua importante atuação na educação e pelo exemplo de educador no país (COSTA JÚNIOR, 1971).

Almeida Júnior foi casado com Maria Evangelina de Almeida Cardoso, com quem teve um filho, Roberto Luiz Ferreira de Almeida, que seguiu a carreira de promotor público do estado de São Paulo, falecendo no ano de 1956. Sobre a convivência de Almeida Júnior e seu filho, Ferreira de Almeida (2016) relatou: “Quando meu pai participava do almoço, o que não era raro, conversavam sobre tudo, e de uma forma que me deixava aparvalhado, ambos possuíam uma cultura gigantesca e sorriam-se mutuamente”. Almeida Júnior se aposentou com 70 anos de idade em 1962, após 50 anos contínuos de atuação, recebendo do Estado o título de servidor emérito (Begliomini,[197-?]).

Faleceu em abril de 1971 em São Paulo, com quase 79 anos de idade. Em texto daquele ano *In Memoriam*, Costa Júnior (1971), catedrático de medicina legal, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, companheiro de profissão do educador, fez a seguinte menção a Almeida Junior:

Foi, digo eu agora, um bandeirante da formação educacional do nosso povo. Difundiu a cultura com o melhor de sua inteligência, plasmando caracteres em gerações irrequietas e ávidas de novas formas de integração social. Não pactuou jamais com os excessos; pelo contrário, buscou, nas investigações pacientes, as causas principais dos fenômenospsico-sociais. E tinha sempre uma palavra de esperança, na certeza de que a melhor solução dos casos mais difíceis, seria encontrada no processo educacional, único meio de se obter o resultado melhor e mais estável. Não cruzou jamais os braços, indiferente, assistindo o desfilar de reações cada vez mais complicadas e incompreensíveis, mas procurava sempre resolvê-las com justiça e serenidade. Foi, em tudo e por tudo, coerente com a sua própria vocação: educador por tendência, consciente ao chamamento

incoercível de um ideal límpido e cristalino, pois não permitia que o desânimo ou o interesse pudessem deformá-lo ou ofuscar-lhe o brilho. Educador foi desde a alvorada de sua mocidade até o apagar-se da chama vital ao ser recebido pelo sagrado solo paulista! (COSTA JÚNIOR, 1971, p.12-13).

A partir dessa fala, justificamos aquilo a que nos referimos – a atuação de Almeida Júnior como professor: “O Magistério e o ensino – um ministério”. Ele acreditava que esse trabalho exigia a vocação do educador como um sacerdócio e exerceu seus deveres corretamente, buscando modificar a realidade na qual estava inserido. Sua posição era de que não seria possível mudar, mas contribuir para que aquela realidade fosse a melhor possível, bem como buscava, dentro da realidade inserida, se adaptar e melhorar as condições do meio.

Almeida Júnior se tornou um educador de renome para o país, buscou e contribuiu para o desenvolvimento educacional brasileiro e do estado de São Paulo. Discutimos uma parte biográfica do educador que Almeida Junior e diante disso destacaremos sua participação nas funções administrativas e educacionais no contexto permeado de interesses político-educacionais movimento da Escola Nova da qual fez parte.

2.3 Almeida Júnior em funções administrativas e educacionais

Nos anos de 1919 e 1920, Almeida Júnior esteve na Diretoria Geral do Ensino, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no cargo de auxiliar do diretor geral, convite feito por Alarico Silveira, secretário do Interior, do Estado, e Antônio de Sampaio Dória, diretor-geral da Instrução Pública do estado, sob o governo do presidente Washington Luís.

Nessa década de 1920, Almeida Júnior ainda pode ser visto como um dos fundadores do Liceu do Rio Branco, (colégio particular) no estado de São Paulo, com Lourenço Filho e Sampaio Dória. Ao nos remetermos ao ano de 1928, Almeida Júnior foi o diretor na mesma instituição educacional, Liceu do Rio Branco, permanecendo ali até 1934. Em 1933, se tornou chefe do Serviço Médico Escolar de São Paulo, no qual colaborou para a elaboração do código de educação de São Paulo, com Fernando de Azevedo.

Almeida Júnior, desde a década de 1920, representou o Estado de São Paulo em vários Congressos de Educação, Higiene e Proteção à Infância e o Brasil em vários seminários internacionais, como o de Lima, em Cuba, sobre a educação na América Latina, quando constatou que havia problemas educacionais em todos os países presentes, especialmente em se tratando de educação primária.

Foram três congressos num mesmo evento, em Lima, primeiro uma reunião dos educadores para tratar do problema da generalização da educação primária e da educação fundamental. Depois o congresso de ministros da Educação do hemisfério e por último a reunião do Conselho Interamericano Cultural. Almeida Júnior expôs que era preciso acabar com o analfabetismo e expandir a educação primária, defendia que a escola primária precisava estar de acordo com o ambiente e realidade, mas estava sendo antidemocrática e desumana a discriminação entre campo e cidade, neste espaço era necessária uma escola democrática, fundada no princípio de igualdade (ALMEIDA JÚNIOR, 1966). Diante disso, é possível notar que, em todos os cargos ele apresentava o mesmo interesse de luta pela educação primária de qualidade e democrática.

Almeida Júnior, na função de “[...] auxiliar da Diretoria do Ensino, organizou e dirigiu, em 1920, o recenseamento escolar que então se empreendeu, como base para a reforma promovida por Sampaio Dória, e na qual colaborou”. (AZEVEDO, 1973, p.147). Sob o seu comando, o recenseamento, ou censo escolar, foi baseado em relação às matrículas escolares, especificadas pela idade escolar de seis a 12 anos de idade. A respeito do recenseamento, Sampaio Dória, diretor geral da Instrução do Estado, tinha a pretensão de buscar, por meio da pesquisa censitária,

[...] um programa bem estabelecido: examinar a chaga do analfabetismo. [...] cujo objetivo era conhecer o número de analfabetos em idade escolar, onde residiam e quais as condições locais de vida, em cada uma das 50 zonas em que foi dividido o Estado. Os resultados [...] justificaram as premissas em que se fundamentou a reforma, [...] foram identificados 407.083 crianças entre 7 e 12 anos, que não sabiam ler (74,2% de analfabetos), ou 455.569 crianças entre 6 e 11 anos (80,7% de analfabetos). (NAGLE, 1976, p.204).

O recenseamento não teve muitas críticas por parte da sociedade paulistana, os resultados foram publicados rapidamente na imprensa local, nos jornais “Correio Paulistano” e “O Estado de São Paulo”. Almeida Júnior se encarregou, o quanto antes, de responder nos jornais a duas críticas provenientes do recenseamento e assegurou que em sua opinião acreditava que o recenseamento havia seguido a direção correta. Esse processo se tornou fundamental para a reforma que ficou conhecida depois como Reforma de 1920, ou Reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo.

Sobre a reforma, o recenseamento contribuiu que esta ocorresse, pois serviu de base para se analisar como estava o ensino e, então, buscar uma reforma adequada à situação encontrada, contribuindo para a melhoria dos problemas encontrados. Desde a década de 1920 até por volta de 1930 várias outras reformas se desencadearam em alguns Estados do país em prol da tentativa do que poderia ser uma reorganização da educação e do ensino nestes.

Tais reformas foram movidas e motivadas pelos princípios educacionais da Educação Nova²³, ou Escola Nova, ou, ainda, movimento escolanovista, que existia desde o final do século XIX, mas que no Brasil começou a ganhar mais evidência e força no início do século XX, nas décadas de 1920 e 1930 por meios das reformas que começaram a introduzir os princípios educacionais da Educação Nova na educação.

De acordo com Paschoal Lemme (2005, p.167), sobre o movimento escolanovista e as reformas, “[...] os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas [...] estavam também engajados na crítica à nossa precária ‘organização’ escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino [...]”, ainda em moldes tradicionais, tidos como antigos para a educação de um país em desenvolvimento.

²³ Os princípios educacionais da Escola Nova surgiram entre o século XIX e o século XX. O movimento, tido como escolanovista, teve como um dos precursores John Dewey, e as ideias do movimento se direcionavam à reformulação da escola e da prática de ensino. A Educação Nova no Brasil teve seu traço característico e marcante por meio do educador Anísio Teixeira, em 1927, quando era ministro da Instrução Pública do Estado da Bahia. Em visita aos Estados Unidos conheceu de perto a filosofia e pedagogia de John Dewey, ao visitar as escolas americanas para saber como funcionavam seus sistemas educacionais, e se aproximou dessa pedagogia, ao fazer estudos e traduzi-los no Brasil (LEMME, 2005).

Tais reformas na educação e ensino ocorreram pelo país nos Estados de São Paulo (1920), com Sampaio Dória; Ceará (1922-1923), pelo educador convidado de São Paulo, Lourenço Filho; Bahia (1924), por Anísio Teixeira; Rio Grande do Norte (1924-1928), com José Augusto Bezerra de Menezes; Distrito Federal (1922-1926) e Pernambuco (1928), com Carneiro Leão, novamente no Distrito Federal (1927-1930), por Fernando de Azevedo; Paraná (1927-1928), por Lisímaco Costa; Minas Gerais (1927-1928) e Belo Horizonte, por Francisco Campos (LEMME, 2005).

No caso da reforma em São Paulo, destaca Carvalho (2011) que a proposta,

[...] inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola pública no estado, ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas fundamentalmente comprometido com duas metas principais: *a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escola de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano*. (CARVALHO, 2011, p.5, grifo nosso).

Buscava-se, com a reforma, resolver o problema do analfabetismo no Estado e criar uma escola que incluísse toda a população em idade escolar e formasse o cidadão, caracterizando-se por uma educação democrática de modo a oferecer, a todas as camadas sociais, condições de acesso. Tais questões alcançaram intensas discussões no período, acabar com o analfabetismo significava formar pessoas aptas para o exercício da cidadania e conceder elementos culturais ao trabalhador.

Todavia a Reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo, passou por revogação em 1925, após o seu proponente ser exonerado do cargo, com isso, o objetivo de erradicar o analfabetismo e a questão da formação do cidadão não permaneceram após a revogação. Entretanto tais questões, ocorridas com a revogação, não mudaram a forma como a reforma pôde ser vista, constituindo, por todo o século, uma referência no debate da democratização escolar (CARVALHO, 2011).

A proposta da reforma passou, após a revogação, a ter como objetivos medidas “nacionalizadoras” no ensino, ou seja, “[...] tratava-se, por um lado, de ‘*abrasileirar os brasileiros*’ através da alfabetização e da educação moral e cívica

e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro”. (CARVALHO, 2011, p.11, grifo do autor). A partir disso, devemos confirmar que o foco da reforma passava a ser que o ensino fosse nacionalizado, era também uma questão de política.

O país buscava criar a unidade nacional, a educação poderia permitir o seu desenvolvimento e do sentimento de amor ao país. Contudo não havia uma educação aplicada igual a todos, pelas várias escolas estrangeiras montadas pelos imigrantes. Seria preciso unificá-las, introduzir na educação aspectos nacionais, voltados para o estudo do Brasil, como proposta de construção de uma nação brasileira.

Acreditava-se que, para o projeto de nação ser colocado em prática, era mister certa homogeneização da cultura e dos valores da cidadania, a educação foi vista como o primeiro foco nacionalizador que abriria caminhos para a construção de uma nação brasileira. Entre todas as reformas realizadas pelo país, a realizada no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo, ganhou intenso destaque por sua proporção e por ter resultados positivos, o que seria visto como “[...] um verdadeiro código moderno de educação” (LEMME, 2005).

Tal reforma no Distrito Federal foi Identificada como o início do movimento renovador da educação no país, cabe ressaltarmos que o código de educação do estado de São Paulo foi elaborado tempos depois do Distrito Federal. Na elaboração desses dois códigos da educação, Almeida Júnior colaborou com Fernando de Azevedo, com motivações do movimento escolanovista, fato mencionado por Almeida Júnior em seu livro (1966) como “A Batalha pela Escola Nova”. Referindo-se a essa questão, o educador expôs:

A batalha da escola nova principiou por rigoroso ataque à situação do momento, então estacionária e sob ameaça de retrocesso, mercê do “slogam” de oficialismo, de “volta ao passado”. Fernando de Azevedo, em 1926, deflagrara a ofensiva, provocando sucessivas entrevistas de educadores progressistas, pelas colunas de “O Estado de São Paulo”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.169).

As entrevistas que o educador menciona ficaram conhecidas como o inquérito²⁴ organizado por Fernando de Azevedo a pedido do editor Júlio de

²⁴ A respeito da prática do inquérito pelo país, “O planejamento social eram importantes chaves de entendimento do período. Exemplos do procedimento foram os vários inquéritos promovidos pelos

Mesquita Filho, do jornal “O Estado de S. Paulo”, em 1926, e, nesse mesmo ano, publicado no jornal, sobre a situação em que se encontravam a educação e o ensino brasileiro. O inquérito aconteceu por meio de perguntas e respostas publicadas como “a opinião”, “o que pensa”, “o depoimento”, “o parecer”, “a questão apreciada” de vários educadores do Estado de São Paulo, com temas sobre ensino primário e normal; ensino técnico e profissional; ensino secundário e superior.

A respeito desse inquérito, Vidal (2011, p.100) destaca que ele esteve “[...] entre do os centenários, da Independência e da Lei do Ensino Primário, e impulsionado pelo desejo de coligir opiniões sobre a educação paulista, inseria-se no movimento que pretendia perquirir o presente e investir no futuro”. Destacamos a seguir algumas falas de Almeida Júnior no inquérito, com atenção aos comentários a respeito do ensino primário.

Para Almeida Júnior (1926; 1966), em São Paulo havia certo descaso com a cultura popular. Sobre o ensino primário, o educador destacou que a maior falha daquele era quantitativa, a educação das crianças deveria ser de cinco a sete anos de estudos, como nos países civilizados, mas no Brasil só era ofertado o de dois a quatro anos e, dentro desse período, havia as férias e os feriados. Além disso a aula se tornava curta e as salas deveriam ser desocupadas rapidamente, pois outra turma já estava a esperar na porta. Sobre o programa ofertado, considerava que não era bom por se limitar a ensinar a ler e a escrever, a falta de material era outro problema grave. O verdadeiro papel da escola estava em despertar o espírito da criança para o civismo, o que seria bom, pois isso possibilitaria que amasse a pátria bem como obedecesse a ela, o que contribuiria para o desenvolvimento social.

O tempo de ensino não era suficiente, nas escolas primárias rurais três anos seria um tempo bom, mas, para as crianças da cidade, o mínimo de três anos era insuficiente. Almeida Júnior identificava essa situação como algo decorrente de duas questões: ou se pagavam poucos impostos no Estado paulista ou os gastos próprios do Estado eram muitos, pois não havia verbas para

poderes públicos, como o interesse dos reformadores da Instrução em contabilizar o número de escolas existentes e de crianças em idade escolar; ou por instituições, como a preocupação da Associação Brasileira de Educação em conhecer as propostas de educadores sobre a escola secundária e o ensino universitário [...]. A prática do inquérito estava em voga. Decifrar o país era quantificar os bens públicos e avaliar os bens culturais.” (VIDAL, 2011, p.100).

aplicar na expansão do ensino e, com isso, o tempo do ensino era insuficiente, enquanto em outros países da Europa, por exemplo, existiam investimentos relevantes na educação primária, com duração mínima de pelo menos quatro a cinco anos. Outro defeito era o desinteresse do professor que estava sujeito às péssimas condições de formação e trabalho, o que acarretava em afetar o ensino da criança (ALMEIDA JÚNIOR, 1926).

A defesa de Almeida Junior estava inteiramente voltada para a educação e o ensino primário. Para o educador, a escola havia se limitado a ensinar a ler, escrever e contar, apenas isso não era suficiente e, em São Paulo, percebia-se, sobretudo, a “insignificância” da escolarização. Cumpria à educação despertar a ideia do civismo, formar o caráter nacional, mas isso não deveria ficar somente na responsabilidade da educação primária, era “algo grandioso” demais só para ela, deveria, assim, ser distribuída em toda a educação essa formação do civismo (ALMEIDA JÚNIOR, 1926; 1966).

De acordo com Vidal (2011), não seria por acaso que as proporções do inquérito se direcionavam para a Reforma da Instrução Pública de 1925, realizada por Pedro Voss, abrangendo críticas em seus “objetivos” e “métodos”, bem como as respostas de Francisco Azzi e Almeida Júnior que elogiavam a reforma conduzida por Sampaio Dória e críticas à Reforma concretizada por Voss, após Dória ser exonerado do cargo. A autora menciona que a elaboração do inquérito e suas temáticas sinalizava uma rede composta por Azevedo e demais educadores que participaram do inquérito, no qual foram companheiros de Azevedo, ou como parte de um jogo político, de estratégias, na busca por uma disputa de controle e dominação no campo educacional assim como no político.

O inquérito foi publicado em três momentos, em 1926, no momento em que se constituíam os grupos de orientação no meio educacional de São Paulo, depois foi reeditado por Azevedo, em 1937, em meio à agitação política do Estado Novo, e foi republicado pela Companhia Editora Nacional. Azevedo publicou o livro, na Coleção Brasileira, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, intitulado “A educação pública em S. Paulo: problemas e discussões – Inquérito para ‘O Estado de S. Paulo’, em 1926”. Depois, em 1957, foi publicado pela Companhia Melhoramentos, com o título “Educação na Encruzilhada”.

O inquérito havia cumprido seu objetivo de fazer uma avaliação do ensino em São Paulo (VIDAL, 2011). Planejado e executado com sucesso, da mesma forma que a Reforma de 1920, mesmo que não houvera grandes mudanças, os dois cumpriram a proposta de marcar sua repercussão na história da educação do Estado de São Paulo.

A partir da década de 1930, em relação aos rumos políticos, ocorridos no país, conforme afirma Fausto (2007, p.261), “[...] a Primeira República recebeu outras designações. As mais sugestivas são as de República oligárquica, República dos ‘coronéis’, República do ‘café-com-leite.’”, equivalente ao período dos anos de 1889 a 1930, que se encerrou com a Revolução de 1930 que marcava a Segunda República brasileira, conhecida como a Era Vargas.

De acordo com o Dicionário Histórico – Biográfico Brasileiro – DHBB, da base de dados do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC – FGV (2001) sobre fatores antecedentes a esse acontecimento que marcou a história brasileira, podemos ver que,

As motivações, idéias e objetivos que levaram ao movimento armado de 1930 devem ser buscados na década de 1920, quando apareceram mais claramente os efeitos políticos do processo de urbanização e de industrialização e quando novas forças sociais, principalmente as camadas médias e as massas urbanas, começaram a exigir uma participação política que até então lhes fora vedada. (DHBB, 2001, p.1).

Cada Estado brasileiro era representado por sua oligarquia, vista pela representação de uma classe dominante. Assim, a referência aos coronéis foi por estes serem os maiores proprietários rurais do período, ou coronelismo, como vimos anteriormente; e café-com-leite, pela relação entre São Paulo e Minas Gerais – o café e o leite eram os produtos dos dois respectivos estados e a política esteve representada por presidentes dos mesmos, em alternâncias. A revolução ocorrida em 1930, conhecida pelo início da Era Vargas, perduraria por 15 anos (1945), marcados por uma sucessão de acontecimentos como a centralização do poder e ao mesmo tempo autoritárias, do presidente Getúlio Vargas, além de sua intensa defesa do nacionalismo no país.

Vargas, ao assumir a presidência provisória do país, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Lourenço Filho (1944, p.13), ao se referir ao

novo órgão criado, mencionou que “[...] na verdade a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, logo após o estabelecimento do Governo Provisório [...] pode ser assinalada, como afirmação de uma nova consciência do problema educacional do país.” Vargas, ao assumir a presidência do Brasil, ao vencer as eleições indiretas no Congresso com grande quantidade de votos, 175, diante de dois concorrentes Borges de Medeiros e Góis Monteiro. Em 1934, escolheu os ministros de seu governo, com isso nomeou Gustavo Capanema para o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil, e este permaneceu no cargo até o fim da Era Vargas, no ano de 1945.

Nesse mesmo ano, Eurico Gaspar Dutra, candidato à Presidência do Brasil, em discurso proferido no Estado da Bahia e publicado em 1946 na RBEP, afirmou que a situação do país mudara depois da criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930: “[...] com esse novo órgão os problemas da educação nacional passaram a ser mais claramente estudados e definidos [...].” (DUTRA, 1946, p.10). Dutra colocava em seu plano de governo a educação como um problema a ser resolvido no país.

Diante desses impasses, ao tratarmos dos governos na economia, política e educação, enfatizamos os ocorridos com esta a partir do ano de 1931, com a finalidade de destacarmos, em maiores detalhes, a educação. Iniciamos com o momento da realização da IV Conferência Nacional da Educação, realizada no Rio de Janeiro, e com o tema “As grandes diretrizes da educação popular”. O presidente Vargas abriu o evento, manifestando o interesse em relação à educação e afirmando que estava empenhado, por meio do governo, na reconstrução educacional do país. Em discurso proferido, referiu-se aos educadores presentes, afirmando que todos estavam “convocados” a encontrar uma “solução” para a educação no país.

Isso resultou em duas iniciativas: primeiro, a assinatura referente às estatísticas de ensino em todo o país e, em seguida, a elaboração de um documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁵, no qual seriam traçadas as diretrizes para uma política nacional de

²⁵No ano de 1959 novamente redigiram um manifesto, com o título “Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo”, redigido por Fernando de Azevedo e publicado na imprensa em julho de 1959; 161 educadores assinaram o documento, inclusive Almeida Júnior. O documento

educação e ensino no país, a fim de “[...] estabelecer uma base legal com vistas à projeção de ‘metas’ a serem alcançadas ao longo de alguns anos, abrangendo diversos aspectos da educação”. (MACHADO; CARVALHO, 2015, p.177), O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, depois pela Companhia Editora Nacional em março de 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”.

A elaboração do documento originou-se de discussões de educadores e ele foi assinado por 26 educadores/intelectuais de diferentes posições ideológicas, mas que concordavam com as propostas do documento, ainda que com algumas ressalvas. A questão é que o documento foi elaborado por um grupo de educadores que estava à frente do movimento pela Educação Nova no país e modernização dos métodos pedagógicos. O movimento foi liderado por três signatários: Anísio Teixeira; Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes três educadores eram amigos de Almeida Júnior, que foi signatário do documento.

O documento do manifesto acabou por representar os interesses de apenas um dos grupos ligados à ABE, no caso, os renovadores, o que demarcava as diferenças entre os grupos e suas reais intenções, definindo os rumos de controle político da ABE. Todavia esse documento representava mais que questões educacionais, era símbolo de estratégia política, de poder de dominação na conduta não apenas da educação, mas do grupo de educadores intelectuais que assumiria o comando educacional pelo país (XAVIER, 2002). Foi por esses e outros motivos que nem todos os educadores que estiveram presentes na conferência que organizou a elaboração do documento, bem como assinaram, posição vista pelo grupo de educadores tradicionais.

O documento gerou grande repercussão, a intenção era impactar ideias e políticas com a proposta de “reconstrução educacional” que objetivava a construção da educação democrática como centro de organização da sociedade, por meio da escola pública. Foi publicado nos mais variados jornais pelo país, trazia comentários a favor, contra ou com ressalvas em relação ao documento do manifesto. Xavier (2002) afirma que a repercussão de caráter negativo teve mais

esteve embasado nos ideais escolanovistas, reafirmando as propostas modernizadoras, que não haviam se cumprido desde a publicação do primeiro documento.

intensidade, todavia, independentemente de como o documento foi observado, tomou grandes proporções de repercussão pela imprensa. Almeida Júnior destacou que o Manifesto dos Educadores possuía dois aspectos:

[...] o aspecto pedagógico, em que se encara a vitalização do ensino pela adoção dos métodos da chamada ‘escola do trabalho’, ou ‘escola nova’; e o aspecto social – que mostra a libertação da infância do ônus do trabalho profissional, durante prazo suficientemente longo para que possa educar-se, a fim de ingressar depois, adestrada e sadia, tanto no exército da produção econômica, como na vida cultural e política da comunidade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.95-96).

Ou seja, o manifesto teve como ênfase questões relativas ao ensino e à construção da formação do cidadão nacional. De acordo com Vidal (2011), o documento estava relacionado a alguns princípios gerais:

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de “novos ideais de educação”, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, gratuidade e coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais. [...] em segundo lugar, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso da expressão “pioneiros” no subtítulo, criava um personagem coletivo: os “pioneiros da Educação Nova”. Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional, o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro. (VIDAL, 2011, p.461).

Com o manifesto, houve a “esperança” dos signatários em interferir na sociedade pela renovação da educação. O manifesto tinha, em suas características, um modo estratégico de determinado grupo de educadores que estivera à frente do processo de renovação que significava modernização. Seus signatários traçavam isso como um “papel heróico” em relação a “salvar a nação”, enquanto houve, por parte dos católicos, “prova de um crime contra a nacionalidade” (XAVIER, 2002).

Com o ideal de construir uma “nação democrática”, o documento traçava não somente um projeto para a educação, mas apresentava concepções de uma educação para a nação que defendia os variados ramos do ensino, que poderiam ser observadas pelas próprias atuações dos educadores e nas quais a defesa

dos mesmos estava embasada. Os intelectuais buscavam “consolidar o grupo e fortalecer as lideranças” dentro de uma mesma perspectiva e de um mesmo objetivo: a renovação. De acordo com autora, isso possibilitava fazer parte de um grupo reconhecido em assuntos da educação, e todos seus signatários tinham participação em assuntos educacionais e foram, de certo modo, importantes e com publicações em temas educacionais (XAVIER, 2002).

Para Vidal (2011), essa questão do movimento Escola Nova estava relacionado com vertentes pedagógica, ideológica e política. Pedagógica no sentido que permitiu que no movimento estivessem educadores de variados pensamentos que se mostravam de comum acordo ou concordavam em partes que o ensino no país precisava passar por modificações. Ideológica, pois serviu como uma fórmula da transformação na sociedade a partir do grupo de educadores que estavam à frente do movimento. Por fim, tornou-se bandeira política como a proposta de renovação educacional, defendida pelo documento bem como pelos seus signatários.

O país, nesse momento (1932), estava sob o governo Vargas, entre os tenentes e as oligarquias, o que gerou uma política ambígua que atendia a ambas as reivindicações e se mostrava preocupada com a situação do café, ao colocar, em 1931, a política de valorização do café com a finalidade de proteger a economia, porém a burguesia mesmo com todos os privilégios se sentiu desprivilegiada. Desse modo, formou-se uma grande oposição, a qual exigia que o governo elaborasse uma nova Constituição para o país e convocasse novas eleições.

Dois anos haviam se passado e o governo estava como provisório, a elite paulista estava insatisfeita e à espera das novas eleições presidenciais que não ocorriam desde 1930, em especial, os fazendeiros paulistas que haviam perdido seus poderes após esse momento. Além da insatisfação que o governo provocava com seus atos antidemocráticos, a sociedade reivindicava por mais participação na vida política do país. Não atendidas às reivindicações, várias manifestações contrárias ao governo marcaram um momento de intensa efervescência política, econômica e sociocultural.

Vargas havia vetado a Primeira Constituição do país de 1891, quatro anos depois, em 1934, estabeleceu uma nova Constituição que preservava o

liberalismo e o presidencialismo, além de manter a independência dos três poderes: Judiciário; Legislativo e Executivo. A eleição para o primeiro presidente do país se daria com o voto direto e Getúlio Vargas ganhou, mantendo-se no poder. Seu governo ficaria marcado por problemas internos, vistos pelas disputas e contradições, um deles eram as Forças Armadas que apoiavam Vargas em contraponto às forças externas da oposição.

Durante esse período em questão, a economia brasileira esteve marcada pela queima do café, seu maior produto de exportação. Pela crise mundial de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova York, o governo passou a comprar os cafés dos produtores e a queimá-los, de modo a regular a oferta do mercado, pois o país produzia café em grande escala e o mercado em crise não absorvia tamanha produção. A industrialização começou a ser marcada por um forte impulso, visto como um processo de modernização.

No setor da educação, várias reformas educacionais foram realizadas pelo governo, entre elas estavam à implantação do ensino técnico, por causa da industrialização e qualificação da mão de obra, bem como a qualidade do ensino ofertado, padronizando-o nos níveis secundário e universitário. O governo passava a se preocupar com a educação, sua capacidade de colaborar com o desenvolvimento do país, além disso, foi atribuído à educação o sentimento nacional. Com isso notamos que,

A representação salvacionista da importância da educação para o futuro do país já estava presente nos discursos políticos do Império e da Primeira República. Entre as décadas de 30 e 60 do século XX, essa representação foi reavivada com dois sentidos fortes: o da organização da educação nacional e o da nacionalização do ensino. Especialmente durante a Era Vargas (1930-1945) [...]. (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2015, p.68).

Organizar a educação e nacionalizá-la seriam os ideais do governo para a educação. O nacionalismo obteve maior intensidade a partir desse período, pela crise externa, passou a se olhar mais para o país de modo geral, começando-se pela educação, já que, a partir dela, seria possível atingir todo o país, assim como as futuras gerações. Dessa forma, “[...] as primeiras décadas do século XX representam um momento crucial de definição da nacionalidade”. (INÁCIO FILHO;

SILVA, 2010, p.219). Dentro dessa questão, na qual a educação estava posta, olhamos para ela em seu nível primário, e, de acordo com Souza (2008),

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país. Inculcando-lhe especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria. (SOUZA, 2008, p.37-38).

Começava-se a falar mais sobre a construção da nação brasileira por meio da educação. Em relação ao governo provisório 1930-1934, constatamos que ficou marcado por contradições e disputas políticas. Sobre o golpe ocorrido do Estado Novo, Almeida Júnior (1966) relatou:

Na manhã de 10 de novembro de 1937, súbitamente, em plena arguição de concurso, falecia no doutoral o prof. Rafael Sampaio, Foi enorme a emoção na sala 'João Mendes', então repleta de advogados e estudantes. Telefonou-se para os Campos Elíseos, e o governador do Estado, avisando do ocorrido, pediu aos colegas que aguardassem a sua chegada. Veio daí a vinte minutos e, entrados os professores para a sala da Congregação, ali transmitiu a notícia do golpe de Estado. Soubera pouco antes, através de um Banco, que, por decisão do Presidente da República e com o apoio do Exército Nacional, a Câmara e o Senado haviam sido dissolvidos, e a Constituição Federal – essa Constituição que o sangue paulista de 1932 ajudara a escrever – passara a letra morta. Era a ditadura. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.296).

Almeida Júnior era contrário ao Estado Novo e, sobretudo, durante o ano de 1937, marcou posição de resistência à ditadura do governo. Esteve envolvido em questões educacionais do governo, mas discordava da maneira pela qual ocorreram as medidas autoritárias e golpes, ocasionados por Vargas.

Em 1934, a participação de Almeida Júnior pode ser vista na ocasião do VI Congresso da ABE, realizado no Estado do Ceará. A respeito do que pensava sobre os Congressos de Educação e seus outros eventos, o educador menciona em seu livro (1966), de modo geral se referindo às suas participações neles, que se veem, por parte dos congressistas, certos comentários como, por exemplo,

que o “Congresso fracassou”. Mas Almeida Júnior menciona que congressos e eventos de educação não fracassam, pois a sua finalidade desses eventos é discutir, e a discussão é coisa que nunca falta nos congressos.

Os congressistas, por vezes, sempre querem votação sobre os assuntos tratados, mas na visão de Almeida Júnior desde que as decisões tomadas nos congressos não fossem tomadas depois como leis e decretos, o que se buscava eram os “fatos e argumentos” a favor ou contra sobre os assuntos discutidos. Os congressos poderiam até mesmo não dar resultados, pois suas tarefas específicas eram estudar, discutir e apontar soluções sobre os assuntos (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

Nesse mesmo ano, 1934, Almeida Júnior participou da fundação da Universidade de São Paulo – USP, ao fazer parte da comissão que elaborou o anteprojeto da universidade, que foi organizada por Armando Salles de Oliveira. Frente à comissão esteve Júlio de Mesquita Filho, contando com membros como os educadores Vicente Ráo, Fernando de Azevedo, Fonseca Teles, Rocha Lima, Theodoro Ramos, Raul Briquet, André Dreyfus e Agésilian Bitterncourt. Observamos que alguns deles tiveram suas entrevistas publicadas no inquérito de 1926, assim como foram signatários do documento do manifesto.

Entre os anos de 1935 a 1938, Almeida Júnior exerceu a função de diretor de Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde em São Paulo, enquanto Gustavo Capanema estava na Secretaria da Educação e Saúde Pública do país. Nesse momento Almeida Júnior organizou dois anuários do ensino, 1935-1936 e 1936-1937, assim destacado por Gandini (2005):

Durante esse período publicou dois anuários do ensino (1935-36 e 1936-7). O primeiro incluiu anexos aos relatórios, que solicitara aos seus antecessores, pois, no período de 1928 a 1935 os anuários não haviam sido publicados. Esses relatos constituem importantes documentos sobre iniciativas tomadas, dificuldades, disputas políticas em torno da educação, entre outros aspectos, ocorridas no período imediatamente posterior à Revolução de 1930, durante a revolução Constitucionalista de 1932 e a interventoria de Armando Salles de Oliveira. (GANDINI, 2005, p, 94).

A educação brasileira durante a Primeira República se intensificou nos discursos de educadores e de representantes políticos que buscavam afirmar a

importância de uma educação nacional e solucionar os problemas no ensino. A educação foi vista como essencial e indispensável para o desenvolvimento social do país, para o “desenvolvimento da nação” brasileira. Notemos que

A educação aparecia, nesse momento, como a grande promessa regeneradora do povo (abandonado no analfabetismo e na ignorância generalizada) e de construção da nação, agora urbana e caminhando para a industrialização. Não se admitia a formação de uma moderna nação [...], sem que fosse equacionada a grande questão nacional que era a educação. (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p.221).

O período que abrange as décadas de 1930 a 1950 marcou um momento de preocupação com o problema da educação no país, sobretudo com a educação primária. De acordo com Araújo, Souza e Pinto (2015),

Os discursos dos governantes no período 1930-1961 inseriram a escolarização elementar no interior da questão nacional representando-a como um problema *nacional*. Ao adjetivo nacional, entretanto, foram atribuídos dois sentidos distintos, mas complementares. De um lado, a escola primária emerge como *problema nacional* imbricado ao esforço de construção da nação articulando-se aos temas da civilização e do desenvolvimento econômico brasileiro. De outro lado, o adjetivo *nacional* remete aos domínios do território articulando-se aos temas da urbanização, do povoamento e da ocupação produtiva da terra. Assim, sob as bases de uma discursividade na qual a escola primária emergiu como *problema nacional*, ressaltaram-se as falhas na sua função de civilizar, forjar o pertencimento, erradicar o analfabetismo e formar para o trabalho bem como se destacou as dificuldades para expandi-la para todos os rincões da pátria, no litoral e no sertão, nas cidades e nas zonas rurais. (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2015, p.94, grifo do autor).

A escola primária, como vimos, estava posta, primeiro, por sua capacidade de favorecer o desenvolvimento da nação e, segundo, pela possibilidade de erradicar o analfabetismo e expandir pelo país a formação para o cidadão, e passou a ser considerada um problema nacional que necessitava ser resolvido. Assim, Almeida Júnior, em seu livro “E a escola primária?”, sobre essa questão mencionou que a educação primária se encontrava num “[...] grave e demorado esquecimento, era capaz de alterar para pior, irremediavelmente, a vida de um homem ou os destinos de uma Nação”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, prefácio). Com

essas palavras, fica evidente a postura de Almeida Júnior em relação à educação primária, essencial para o desenvolvimento da nação.

Lourenço Filho, em 1944, em seu texto “A Educação, problema nacional”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, tratou sobre a educação brasileira, informando que “[...] a expressão ‘educação nacional’ pode significar a ‘educação da Nação’ ou a ‘educação para a Nação’. O conceito, na essência, será sempre o mesmo. Não há educação ‘da Nação’, senão ‘para a Nação’” (LOURENÇO FILHO, 1944, p.7). A educação eficaz seria aquela desenvolvida a partir das necessidades da nação e destinada para o progresso desta.

A partir do ano de 1934, educadores brasileiros do movimento renovador solicitaram a formulação de um “Plano Nacional de Educação”, além disso, identificavam que a União era a responsável por traçar as “diretrizes da educação nacional”. Estiveram no cerne das discussões feitas por Almeida Júnior, com proposta de desenvolvimento da educação, firmando os princípios em prol da construção da nação brasileira, Capanema, no período 1934 a 1945, e Clemente Mariani, de 1946 a 1950.

Ao tratar da efetiva atuação de Almeida Júnior durante o mandato do ministro Capanema, observamos que o educador esteve como membro na comissão de estudos preliminares sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, no ano de 1934, em conjunto com a diretoria do ministro da Educação Capanema. Almeida Júnior esteve em várias comissões, nas “[...] mais importantes, que se foram instituindo para o estudo de problemas da educação e planejamentos de reformas [...]” (AZEVEDO, 1973, p.145), de modo geral para o país e para o próprio estado de São Paulo.

Capanema, ao ter contato com os educadores, na pretensão de estabelecer o plano educacional, propôs um questionário, o qual ele organizou e distribuiu em conjunto com demais educadores, dentre eles, Almeida Júnior. De acordo com Quadros (2013), esse questionário tinha, como finalidade,

[...] organizar um programa educacional, Capanema apresentou um questionário impresso, por meio da imprensa nacional, no formato de livreto, com 213 questões sobre o ensino: princípios, finalidades, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo,

enfim, que se fizesse necessário considerar para definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional. Esse questionário foi distribuído a várias pessoas, como professores, políticos, sacerdotes, cientistas, escritores, jornalistas, secretarias estaduais de educação, intelectuais de destaque, representantes do movimento da Escola Nova (QUADROS, 2013, p.56-57).

Ao se referir ao questionário, Almeida Júnior (1959, p.213) mencionou que “[...] pouco e pouco vieram às respostas, aliás, em número reduzido, não me sendo possível verificar se foram devidamente apuradas e, menos ainda, se suas sugestões tiveram qualquer influência”. Após isso, caberia ao Conselho Nacional de Educação, em conjunto com o ministro Capanema, organizar um texto final que resultaria no PNE, previsto na Constituição de 1934, mas o texto ficou pronto somente em 1937.

O Plano Nacional de Educação era extenso e Almeida Júnior se referiu a ele como “um Código total de ensino”, composto por 504 artigos e que acabou por não dar atenção ao ensino primário. Todavia o plano apenas ficou como um anteprojeto (ou uma utopia) que o ministro da Educação enviou para a presidência e não logrou êxito. Observadas as discussões de Almeida Júnior, o educador se referiu ao PNE, afirmando que,

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do Ministro. Não era o ‘plano nacional’, como nós imaginávamos, o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotaria até o último pormenor a organização do ensino brasileiro. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.161).

Até 1945 não houve debates e discussões a respeito do PNE, e assim a educação ficava organizada: “[...] de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase que exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar apenas de permenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.162). Apenas com a Constituição de 1946 a União voltou a ser chamada para elaborar Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, na tentativa de organizar o ensino nacional.

Essa movimentação decorreu do IX Congresso de Educação, no qual a ABE reafirmou acreditar na educação do país e pediu pela instituição das diretrizes nacionais e da autonomia dos Estados. Além disso, estava na

Constituição a instituição da educação primária gratuita e obrigatória no país. A partir de 1945 é vista no país a redemocratização, assim, “Os sucessos político-militares de outubro de 1945 reinstalaram no Brasil o predomínio da democracia e permitiram que, em matéria de plano nacional de educação, começássemos tudo de novo”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.215). Ressaltamos que Almeida Júnior acreditava que, a partir da redemocratização política no país, a situação social teria melhorias em todos os setores, pois identificava que a mentalidade política estava começando a apresentar traços de consciência social para os problemas e em relação ao povo.

Cabe lembrarmos que nesse período vigorava a Lei Orgânica do Ensino Primário, elaborada em 1945, mas promulgada pelo decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946:

Considera-se a Lei Orgânica do Ensino Primário [...] como resultado dos estudos realizados na gestão de Gustavo Capanema para a organização educacional referente ao nível primário do Brasil, apesar de consolidada legalmente quando o Ministro não estava mais ocupando o cargo. (QUADROS, 2013, p.118).

Com o novo ministro da Educação, Clemente Mariani, começou novamente a organização para se traçar um plano nacional para a educação. A comissão foi composta por 16 educadores, a qual cada item do projeto anterior, não houve questionários, mas consultas aos membros da comissão e professores de todos os níveis e ramos de ensino, administradores, conselhos, congregações e associações. O projeto foi discutido em suas 83 páginas, pelo novo ministro da Educação, Clemente Mariani: “Só isso bastaria para espelhar com exatidão a diferença entre duas épocas – 1937 e 1948 – e entre um Ministro que quer impor, e outro que pretende persuadir”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.216). Almeida Júnior teve participação nos dois momentos do ministério e deixava com isso claro que Capanema tinha uma posição de impor as coisas, enquanto Mariani as debatia.

O novo ministro da Educação elaborava, nos anos de 1947 a 1948, um novo projeto de lei da educação nacional. “A gênese do projeto foi francamente democrática [...]”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.215). Almeida Júnior participou

como relator geral da comissão de estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), organizada por Clemente Mariani, em 1947. De acordo com Mélo (2014), Almeida Júnior participou ativamente na Subcomissão do Ensino Primário no contexto do processo de elaboração do projeto inicial de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado em 1948, além disso, apresentou um relatório detalhado da comissão geral de elaboração desse projeto de Lei.

No início da década de 1940, Almeida Júnior participou da nacionalização do Instituto Visconde de Porto Seguro (antiga escola alemã), colégio brasileiro-alemão, bem como assumiu o cargo de diretor temporário, porém, antes de assumir o cargo, dentre alguns meses, precisou seguir alguns critérios que foram estabelecidos pelo Doutor Laudelino de Abreu, delegado auxiliar da Terceira Divisão Policial e superintendente da Fiscalização das Organizações Estrangeiras. Entre os meses de março e julho daquele referido ano, entre as providências cabíveis que deveriam ser atendidas estavam:

- 1) promover a substituição do Conselho Diretor da Associação mantenedora da Escola, a fim de que nêle só figurem brasileiros natos; 2) suprimir o curso secundário alemão que funciona no estabelecimento, criando em seu lugar um curso de caráter brasileiro; 3) passar a direção da casa a um brasileiro nato; 4) dispensar certo número de professores alemães; 5) promover a reforma dos Estatutos da Associação, em sentido nacionalizador. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.255).

A antiga diretoria renunciou e se aprovou a reforma dos estatutos da escola, o curso secundário foi fechado e os professores alemães foram dispensados, as aulas foram interrompidas para a nova organização da escola. O antigo diretor e alguns professores foram presos, inclusive aqueles que haviam sido dispensados, foi nesse momento que Almeida Júnior foi convidado para ser o diretor temporário da escola, ficando a observar qualquer acontecimento que fosse contrário aos interesses do país, pois o momento internacional era delicado (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

Durante a sua presença na escola, novas vistorias foram feitas na biblioteca do colégio com a participação de dois professores brasileiros e dois alemães, todo material visual em alemão deveria ter legendas em português,

mesmo que estes fossem de caráter instrutivo e educativo. Um investigador da polícia cuidou das documentações do colégio que se encontravam no forro do edifício e estavam em alemão, nada foi encontrado em bandeiras, uniformes, símbolos de partidos políticos estrangeiros, nem armas ou aparelhos de comunicação (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

Naquela escola alemã se identificava que o nível dos professores era elevado culturalmente e estes tinham boa remuneração, os horários de aulas eram longos, havia cooperação e disciplina elevadas, além de muitos materiais para o ensino. A escola passou pela fase de operação policial e pedagógica, funcionou durante 60 anos sem medidas nacionalizadoras e sem estar de acordo com as leis do país (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

O nome da escola mudou com a pretensão de tornar o filho do alemão um cidadão do Brasil, o diretor passou a ser um brasileiro, a quantidade de professores alemães diminuiu, o ensino da religião católica foi instituída, a biblioteca passou a ter livros brasileiros, bem como uma sala de geografia do Brasil (ALMEIDA JÚNIOR, 1966).

Nesse sentido, estavam as medidas nacionalistas do governo de Vargas, a começar pela educação primária:

A Campanha Nacionalista em São Paulo imbuía-se da convicção no papel da nacionalizador da escola primária. Medidas administrativas e pedagógicas foram tomadas no sentido de assimilar o estrangeiro incluindo o fechamento de escolas, a censura a materiais didáticos, a exigência do ensino em Língua Portuguesa, a criação de escolas públicas em núcleos de população imigrante, o culto ao Pavilhão Nacional e a realizações de festas escolares com exaltação cívico-patriótica. (ARAÚJO, SOUZA, PINTO, 2015, p. 70).

A partir disso, o governo de Vargas procurou expandir por todo o país as tentativas de nacionalizar a sociedade, ou seja, medidas que buscavam construir o sentimento de civismo na população, especialmente nos estrangeiros, e tudo começaria a partir das escolas.

Almeida Júnior nessa década foi membro do Conselho Penitenciário de São Paulo em 1944 e, novamente, secretário da Educação e da Saúde Pública nos anos de 1945 e 1946. Durante os anos de 1944 a 1952 foi um dos autores que mais publicou na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, com

Lourenço Filho. De acordo com Gandini (1995), “Nos artigos que publicou na Revista, Almeida Júnior tratou da escola primária rural, das escolas normais, do ensino de direito, de metodologia e história do ensino superior no Brasil”. (GANDINI, 1995, p.188).

Com base nos acontecimentos políticos e econômicos, identificados no país nesse momento das décadas de 1930 a 1950, percebemos intensos movimentos e, em relação à ordem política, existiram constantes trocas de presidentes com mandatos de pouco tempo, na ordem econômica a inflação foi elevada e motivou frequentes projetos, com o intuito de estabilizar a economia. No contexto mundial, por causa da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da Guerra Fria (1947-1991), caracterizou-se um período de desordem econômica, esses efeitos foram sentidos em diversos países, na América Latina, e, em especial, os Estados Unidos da América – EUA - tornaram-se um elemento ímpar. Para Fausto (1984),

Talvez em nenhum outro continente, a avassaladora presença dos Estados Unidos se fazia sentir tão amplamente quanto a América Latina do imediato pós-guerra. Pela primeira vez na história, adquiriram o virtual monopólio de influência na região, constituindo praticamente sua única fonte de capitais, da assistência técnica e militar e seu mais importante mercado: quase 60% das importações latino-americanas no triênio 1946-1948 provinham dos EUA, que absorviam quase a metade das exportações latino-americanas. (FAUSTO, 1984, p.58).

Nesse ambiente, o Brasil, durante o período da Segunda Guerra Mundial, esteve ao lado dos EUA, e sua participação com as importações tiveram aumento considerável. Aguardava-se, com elevadas expectativas, que, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946), essa aliança trouxesse benefícios econômicos. No entanto, segundo Boris Fausto (1984), essas expectativas foram frustradas, podemos citar, como exemplo desse fato, o pedido de ajuda financeira que o ministro da Viação e Obras Públicas, Macedo Soares, fez aos EUA em maio de 1946, em reunião em Washington com diretores do Eximbank e autoridades do Departamento de Estado. A resposta veio em forma de memorando:

As divisões de economia do Departamento de Estado acham que, embora o programa de desenvolvimento brasileiro seja desejável

e mereça assistência, ele não tem o mesmo pedido de urgência que têm diversos países europeus devastados pela guerra. (FAUSTO, 1984, p. 64).

Diante desse fato, os EUA apontaram sua posição de como o Brasil deveria proceder:

a) O Brasil deveria procurar ampliar suas fontes internas de financiamento antes de solicitar ajuda do governo norte-americano; b) o Brasil deveria distinguir entre seus programas de reequipamento e seus programas de desenvolvimento. Os gastos com os primeiros deveriam ser considerados como importações deferidas e financiados com as amplas reservas internacionais acumuladas nos anos guerra; c) para os programas de desenvolvimento, o interlocutor deveria ser não o governo norte-americano, mas a instituição multilateral especialmente criada para tal fim – O Brasil mundial e de qualquer forma, o Brasil deveria ter presente que ser desenvolvimento, em última análise, de penderia da habilidade de criar um clima favorável ao ingresso de capitais privados. (FAUSTO, 1984, p.64).

Essa ajuda para o setor econômico permaneceu inalterada até o fim do governo Dutra, já na política interna brasileira, o destaque foi para alguns fatos, entre eles, a Constituição de 1946, a qual se configurou como liberal-democrática, estabelecendo três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário (BRASIL, 1946c).

O poder Executivo seria exercido pelo presidente da República, eleito por voto direto e secreto para um período de cinco anos, com isso, segundo Fausto (1984), no que se refere à política econômica, Dutra iniciou seu mandato seguindo o modelo liberal, ou seja, a intervenção estatal, presente no governo Vargas, foi abolida, assim, para o desenvolvimento econômico, dependia-se da liberdade de mercados em geral e, especialmente, da livre importação de bens. Em meados de 1947, na busca desse crescimento, foram feitos alguns ajustes.

Nessa conjuntura, ressaltamos outro fato importante, apresentado na Constituição de 1946, no capítulo referente à cidadania, que dizia respeito ao direito e obrigatoriedade do voto, e, em especial, nos artigos 131 e 132, eram evidenciados quem eram os eleitores:

Art 131 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos que se alistarem na forma da lei.

Art 132 - Não podem alistar-se eleitores:

I - os analfabetos;

II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional;

III - os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos.

Parágrafo único - Também não podem alistar-se eleitores as praças de pré, salvo os aspirantes a oficial, os suboficiais, os subtenentes, os sargentos e os alunos das escolas militares de ensino superior. (BRASIL, 1946c, p.1).

Dessa forma, dava-se igualdade de direitos políticos para homens e mulheres, pois, na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), a obrigatoriedade dos votos reportava-se apenas para as mulheres que exerciam a função pública remunerada. Nesse ambiente histórico, ou seja, na construção da sociedade, pressupunha-se essa igualdade jurídica, a qual influenciaria nas decisões e no lugar que as mulheres ocupariam.

Durante essa década de 1950, Almeida Júnior fez parte da Comissão de Assistência Técnica do Ministério da Educação. Nesse período, esteve presente em duas visitas ao Estado do Paraná, em conferência no ano de 1953 e 1957, a convite do professor-reitor da Universidade de São Paulo e depois a convite do professor-reitor da Universidade Federal do Paraná.

Nesse momento, o tema proferido na conferência durante a primeira visita foi o Projeto Clemente Mariani – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto Almeida Júnior falou sobre “[...] o que fazer enquanto se esperava pela nova lei.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.3) e, na conferência da segunda visita, sobre “Diretrizes e Bases que ainda se esperava”. No mesmo ano, em 1957, foi publicado, de sua autoria, o folheto sobre a conferência, com o título “A Propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

No ano seguinte, em 1949, Almeida Júnior se tornou membro do Conselho Nacional de Educação, candidatou-se a deputado federal no ano de 1950 no Estado de São Paulo pelo partido político União Democrática Nacional, mas não se elegeu.

Em 1956 proferiu uma palestra no primeiro dia do Primeiro Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, que tratou da educação primária. Os temas discutidos nele, no período de uma semana, foram à escola primária, a escola e a família, o professor primário, o diretor da escola e o ensino da língua materna. O congresso recolocou a educação primária no seu lugar,

com prioridade sobre os demais tipos de ensino. Para o educador, o congresso foi “[...] uma grande e belíssima experiência no campo da educação primária e da administração escolar; experiência, aliás, suscetível de influenciar beneficentemente não só o ensino paulista, mas o de todo o Brasil”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.90). Anos mais tarde, em 1962, se tornou membro do Conselho Nacional e do Conselho Federal de Educação.

Durante essas décadas de sua atuação e participação na educação, diante da intensa trajetória que teve, percebemos a posição de Almeida Júnior enquanto educador diante de suas convicções e defesas, defendendo enfaticamente a educação pública e democrática, bem como o modo como tratou a educação primária em meio ao contexto político-social que permeava o país.

Almeida Júnior esteve, enquanto intelectual, na sua função social, a participar, a questionar e opinar, contribuindo com debates sobre os acontecimentos educacionais no seu Estado e no país, de modo a promover tais assuntos. Ele discutiu o ensino brasileiro na busca pelo aperfeiçoamento e melhorias para a educação e, de modo especial, para a educação primária, sua escola e ensino. A educação primária, para ele, não era “feita” somente de crianças, professores e técnicos do ensino, mas de povo, de sociedade, de família, todos deveriam ser chamados a contribuir para o desenvolvimento da educação. Observamos que,

[...] do ponto de vista político, sua opinião definia-se como francamente liberal. Do ponto de vista teórico, seus textos, muito claros, precisos e surpreendentemente modestos, tinham como marca registrada a abordagem interdisciplinar dos temas tratados. Além disso, distanciava-se da postura cientificista, tecnocrática ou simplesmente categórica e autoritária, por conceber as relações entre teoria e a prática em termos de *liberação*, e não de *dominação* do homem e da natureza. (GANDINI, 1995, p.223, grifo do autor).

Assim, Almeida Júnior foi o educador e intelectual consciente de sua função social, sendo agente na transmissão da cultura. Buscamos, por meio desta seção, não apenas traçar aspectos biográficos da vida, atuação e participação do educador, mas entender como tudo isso foi essencial para as posições que ele exerceu na educação primária como professor, educador e nos cargos

administrativos. Deixamos, com isso, o caminho para a reflexão de como Almeida Júnior contribuiu para a educação brasileira.

Recorremos às palavras de Costa Júnior (1971) sobre a dificuldade de se fazer uma biografia de Almeida Júnior, o risco de se esquecer ou deixar passar certos detalhes:

Quando se procura narrar, com fidelidade, a vida da alguém que a viveu intensamente, é sempre difícil o orador traduzir a riqueza de manifestações expressivas do homenageado, correndo o risco de omitir alguns aspectos importantes de sua biografia ou de tornar-se monótono, prolongando em demasia o tempo convencional da oração. (COSTA JÚNIOR, 1971, p.3).

Diante dessa biografia que permeia sua trajetória na educação, passamos, neste momento, para a terceira sessão a tratar a fundo o que o educador defensor da educação primária diagnosticou sobre o descaso e descuido na área da educação, com base nos seus dois livros: “E a escola primária?” (1959) e a “Escola pitoresca e outros estudos” (1966), no qual seus textos compilados nos livros trazem vários elementos chamando a atenção par os problemas educacionais, que também, mostram pela sucessão dos escritos que foram momentos de palestras, discursos, aulas inaugurais e entre outros essa atuação do educador.

3. A “GATA BORRALHEIRA” DO ENSINO: DIAGNÓSTICO DE ALMEIDA JÚNIOR SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA BRASILEIRA

“Na família educacional brasileira, a escola primária, a escola média e a escola superior, são como as três irmãs dos contos de fada: duas gozam de todos os privilégios; a outra – a escola primária – é a gata borralheira”.

Almeida Júnior, 1959.²⁶

Esta seção consiste na investigação do aspecto educacional de Almeida Júnior sobre a educação primária brasileira, com base em suas discussões, presentes em seus livros “E a Escola Primária?” (1959) e “A Escola Pitoresca e outros estudos” (1934).

Na seção anterior, apresentamos Almeida Júnior como educador e intelectual ativo durante muitos anos na educação brasileira, pois, para ela ele contribuiu. Nesta terceira seção versamos sobre a apresentação do diagnóstico e proposições do educador, referente à situação em que se encontrava a educação primária no Brasil, discutimos as características gerais da escola primária e seu ensino e, de modo específico, evidenciamos o estado de São Paulo.

A “gata borralheira”, na história de conto de fadas, se refere a uma das três irmãs de uma família tradicional. A mais jovem das três irmãs, a gata borralheira, era assim chamada por estar sempre desarrumada e ser tratada com descaso. Exercia funções e tarefas importantes na casa, mas nunca era notada, enquanto suas irmãs estavam sempre bonitas e bem arrumadas, desfrutando daquilo que também era de direito dela, a “gata borralheira”.

Almeida Júnior se utilizou dessa expressão “gata borralheira” para se referir à educação primária, de modo metafórico, e mostrar a realidade desta. Como no exemplo anteriormente mencionado, a jovem educação primária, jovem por ser a mais nova em relação às outras, não possuía tantos privilégios entre suas irmãs – a escola média e a superior -, mas exercia funções importantes para manter o bom funcionamento e organização da casa (do aparelho de ensino),

²⁶ ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. E a escola primária? São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, V. 72). p.33.

tanto quanto “suas irmãs” que estavam sempre a gozar de privilégios e benefícios enquanto a “gata borralheira” estava esquecida.

O desinteresse e o descaso com esse nível da educação no Brasil foram destacados pelo educador em suas discussões nos livros, nos quais argumentava que havia poucos investimentos financeiros em relação aos demais níveis de ensino e apresentou a estrutura do ensino primário. Essa falta de investimentos seria uma das causas da elevada taxa do analfabetismo, crianças em idade escolar que atingiam em torno de 80% de analfabetas, como veremos.

3.1 Análises sobre a educação primária: os investimentos e aspectos da estrutura do ensino

Almeida Júnior contribuiu com a propagação dos ideais renovadores do movimento escolanovista, destacados na seção anterior, e passamos agora a discutir o diagnóstico e as proposições do educador a respeito da educação primária nas décadas de 1930 a 1950, debatidas em seus dois livros que tratam, em específico, sobre a educação primária.

As proposições de Almeida Júnior se aproximam dos temas abordados pelo grupo dos renovadores que confluíam na compreensão das questões educacionais. Contudo ele revelava suas convicções com afã, defendendo a escola pública, a partir do que ele, enquanto educador e em cargos administrativos educacionais, pôde ver, questionar e levar a público, bem como defendia aquilo em que acreditava e não somente nos ideais pertencentes ao grupo dos renovadores. Partimos da premissa de que, para entendermos a perspectiva de Almeida Júnior sobre a educação primária, faz-se necessário um detalhado exame de sua produção que trata dos assuntos com maior evidência.

Almeida Júnior analisou a educação primária diante de três males que a permeavam: a desproporção nos orçamentos – a falta de investimentos financeiros ou mesmo sua baixa aplicação na educação primária em relação a outros níveis de ensino; o desinteresse – o poder público e parte da população mostravam-se desinteressados pela educação primária e seus problemas; e a

desorientação – faltavam medidas de orientação nos diferentes níveis educacionais.

Entendida como problema nacional, Almeida Júnior destacou que a educação primária se encontrava em descuido, pois toda a atenção estava voltada para ensino médio (colégios e Escolas Normais) e, especialmente, para o ensino superior (faculdades). Havia nisso uma espécie de desproporção orçamentária, o educador, ao se referir ao “dilema educacional brasileiro”, começou com a seguinte observação: “Grupo Escolar ou Faculdade”. Essa observação, entre outras, se fez pertinente para o início de conversa, ao questionar e trazer em evidência essa questão com a pretensão de que todos aqueles que se interessassem por questões educacionais questionassem sobre a atenção dada pelo estado aos seus investimentos no ensino.

Para Almeida Júnior (1959), o estado concedia maior atenção aos ensinos secundário normal e superior, não resolvendo os problemas do ensino primário, e essa atenção não estava voltada para a qualidade desses níveis de ensino, mas para a quantidade de estabelecimentos. Para o educador, seria relevante se esses níveis de ensino preparassem os profissionais da educação para atender ao ensino primário depois, mas a preocupação com a quantidade de estabelecimentos ocasionaria um excesso de escolas Normais e de ensino Superior e com isso a qualidade do ensino não seria eficiente e, logo, não atenderia ao ensino primário com qualidade.

Assim, sobre o caso, em específico de São Paulo, este deveria investir em escolas primárias, na construção de prédios para elas, a fim de diminuir, antes da sua expansão, o seu intenso problema – o tresdobramento. Com isso, qual caminho a seguir? Uma “[...] solução custa tempo e dinheiro.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.8) e, desse modo, Almeida Júnior fez a seguinte afirmação:

[...] cortar o supérfluo em benefício do essencial, o particular em benefício do geral. O essencial, já se sabe o que é. É uma rede escolar primária densa, penetrante, eficiente; uma escola primária servida por professores de excelente formação cultural e técnica, e por uma equipe de diretores e inspetores que conheçam realmente o seu ofício e gostem dele. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.7).

Para tanto, a solução, posta pelo educador, como observamos, custaria maiores investimentos para preparar o ambiente como um todo e, pela situação em que a escola primária se encontrava, demandaria tempo para se chegar a um projeto eficiente de escola, bem como preparar aqueles que atuariam no ambiente escolar, cortar o exagero para garantir o essencial, ou seja, diminuir os investimentos financeiros aplicados em favor de determinado nível de ensino para se aplicar, de modo geral, naquele nível de ensino que contribuiria para desenvolver o geral – a escola primária, para assegurar a todos os mesmos benefícios futuramente. Gandini (2011) menciona, em seus estudos sobre Almeida Júnior, que:

De 1930 até 1935 foram criados 92 grupos escolares. Outros 19 foram implantados durante a primeira gestão de Almeida Júnior. Em junho de 1936 havia 606 grupos escolares e 6.828 classes no estado de São Paulo. Entre os mais sérios problemas referentes aos grupos escolares ele aponta: o funcionamento desdobrado, (356 escolas) ou tresdobrado (107 escolas) e a existência de alguns casos de funcionamento em conjunto de dois grupos no mesmo prédio. (GANDINI, 2011, p.437).

Na fala da autora, percebemos que Almeida Júnior, enquanto esteve à frente da diretoria de ensino de São Paulo, contribuiu para que novos grupos escolares fossem criados. Observava-se que, mais de 50% dos grupos escolares no Estado estavam sob o regime desdobrado ou tresdobrado, diagnosticado pelo educador como um dos maiores problemas no ensino primário paulista, considerando que, para o educador, a escola primária necessitaria ser,

Sobretudo, uma escola [...] que, não podendo desde logo ocupar o dia inteiro da criança, deixe ao menos de ser tresdobrada. Porque, como venho repetindo, *ou São Paulo mata o tresdobramento, ou o tresdobramento mata a educação paulista.* (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.7, grifo do autor).

Com isso, o educador fez a proposição de que, já que a escola no momento não tinha a capacidade de ofertar às crianças um eficiente ensino e de modo integral, e então que a escola não estivesse sob o regime de turnos e sim que fosse ofertada ao longo do dia, mas, como isso não seria possível, se ela, então, deixasse de ser tresdobrada, o que limitava o ensino ao longo do dia,

dividindo-o em até três turnos de pouquíssimas horas, o que seria um problema em se tratando de um ensino integral. O desdobramento ou tresdobramento ocorriam pelo Estado por causa do elevado crescimento da população que recebia muitos imigrantes, com isso, a população aumentava, a escola crescia em pouca proporção e não atendia a todos, e ao que se conseguia atender se tornava um ensino precário.

Com isso notamos que o problema, com o decorrer dos anos, parecia cada vez mais afetar a escola primária e , em 1955, o regime de escolas funcionando em quatro turnos foi estabelecido definitivamente. Gandini (2010), ao se referir a Almeida Júnior sobre o posicionamento deste a respeito da escola tresdobrada, destaca:

[...] 'tresdobramento', ou seja, o funcionamento das escolas em três turnos é o último ponto que destacamos quanto ao rendimento da escola primária. Esse aspecto negativo do funcionamento das escolas aparece com muita frequência em seus escritos, pois considerava ser esse um dos mais graves problemas do nosso sistema escolar, especialmente o de São Paulo. (GANDINI, 2010, p.55).

Funcionava a escola em três turnos, antes disso era desdobrada em dois turnos, isso afetava o rendimento da escolar, pois seriam poucas horas de ensino, o professor não conseguiria desenvolver bem o ensino e nem ensinar tudo o que deveria. Assim, ficava o ensino reduzido apenas ao essencial, o suficiente para saber ler, escrever e contar. Como destacou a autora, para que houvesse a expansão de escolas primárias, mais prédios para o ensino eram necessários, pois a demanda de crianças era maior, pelo crescimento populacional. Assim, a medida encontrada era desdobrar, tresdobrar, era relativamente frequente esse acontecimento nas escolas do período e, como a autora destaca, em São Paulo o problema parecia ser maior.

Ali, a escola primária, junto ao tresdobramento, possuía uma estrutura física em condições precárias. Assim observou Almeida Júnior (1959):

Prédios imprestáveis ou perigosos, que as repartições de saúde interditaram; constroem-se galpões prèviamente promovidos à dignidade de salas de aula; desdobram-se, tresdobram-se, dobram-se em quatro os grupos escolares; suprime-se o recreio;

comprime-se o programa; sacrificam-se órgãos auxiliares; converte-se o instituto em simples arremêdo de casa de educação [...] (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.129).

Essa questão foi muito discutida no período e o educador escolanovista, Anísio Teixeira, abordou o tresdobramento naquelas décadas, em 1958, ao questionar: “Que estamos fazendo com as nossas escolas? Que espetáculo é êste de escolas primárias de dois, três e quatro turnos, reduzido o seu dia escolar a 4, 3 e 1 hora e meia [...]”. (TEIXEIRA, 1968, p.86). Essa era a realidade de São Paulo e dos demais estados pelo país. Sobre esse assunto, encontramos em Souza (2006b) uma explicação histórica sobre esse acontecimento, visto nas escolas paulistas:

A fragmentação do horário escolar foi umas das primeiras medidas adotadas em São Paulo. O desdobramento de turnos foi permitido desde 1905, passando as escolas a funcionar em períodos de quatro horas. O tresdobramento foi autorizado em 1928 e boa parte das escolas do estado passou a funcionar em três turnos de três horas. Em 1955, foi adotada a medida provisória que autorizou o funcionamento das escolas em quatro turnos, em períodos de duas horas. (SOUZA, 2006b, p.125).

Isso comprometeria a eficácia e a eficiência do ensino que cresceu em determinado período de 50 anos, cada vez mais progredindo o regime de turnos e regredia a expansão do ensino, embora, na perspectiva de Almeida Júnior, São Paulo fosse visto como exemplo em “[...] matéria de educação primária.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.167). Assim, o educador defendia que a solução para aquela situação estava em reduzir o número de Escolas Normais e faculdades pelo estado de São Paulo.

Ao tratar desse caso nesse estado, onde o educador concentrou a maior parte do seu diagnóstico, o problema referido sobre a quantidade de estabelecimentos de ensino normal e superior contribuía para o seu excesso. Almeida Júnior (1959, p.4), olhando para esse caso em relação aos estabelecimentos, mencionou em um de seus escritos, datado na década de 1950, que “[...] não me canso, desde 1938, de censurar o Estado por estar contribuindo para isso. Produzimos atualmente mais de 15.000 normalistas por ano, quando uns 3.000 bastaria”. Tais indícios, mencionados pelo educador, nos

levam a fazer uma reflexão sobre essa questão: havia 12.000 mil professores normalistas a mais no estado, não seria um número exagerado de professores, se comparado com a demanda de crianças em idade escolar, mas a proporção do número de escolas primárias era tão baixa que não havia escolas para toda essa quantidade de professores normalistas. Seu número a cada ano aumentava, contudo não se expandiam, em números, as escolas primárias, e o caso ocorria por todo o estado de São Paulo e na capital.

O excesso de normalistas passava de 70% do necessário, causando de certo modo os inconvenientes da profissão. Não havia escolas primárias suficientes com vagas para empregar a todos, isso afetava a qualidade ensino nessas instituições, também, pelo elevado número de estabelecimentos, a fiscalização não era rigorosa.

Para o educador, a solução estaria em distribuir as Escolas Normais pelo estado de São Paulo, localizando-as em lugares adequados para que não fossem abertos cada vez mais estabelecimentos de Escolas Normais, mas que se formassem normalistas em número suficiente e sem excesso de escolas pelo estado (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Com isso, as escolas deveriam ser localizadas cada uma em um município para atender àquela localidade.

Almeida Júnior já havia tratado desse episódio do crescimento exagerado de Escolas Normais, em menção datada em 1938 e novamente em 1958. Mas o educador havia se referido a isso um pouco antes, em 1946, em publicação na RBEP:

Um dos problemas com que me defrontei, na administração do ensino paulista, foi a pressão, a que tive de reagir, em favor do aumento numérico de escolas normais. Isto por duas vezes: de 1935 a 1938, quando exerci a direção estadual do ensino, e de novembro de 1945 a fevereiro de 1946, quando ocupei a Secretaria da Educação. Atitude pouco simpática aos olhos do observador superficial: um educador a opor-se à criação de escolas! [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p.46).

Almeida Júnior manifestava claramente a sua opinião contra o aumento de Escolas Normais. Como exposto em sua fala. Quando esteve em cargos importantes, manteve a decisão de não criar mais Escolas Normais, considerava que já havia quantidades suficientes delas. Para ele, não adiantaria haver mais

escolas sem escolas primárias suficientes para todas as crianças em idade escolar. Os professores ficavam concentrados na capital do estado, essa concentração ocorria pelo fato de não existirem somente escolas do estado – escolas oficiais -, mas, pela possibilidade de abertura de Escolas Normais livres (modalidade de Escola Normal particular) que possibilitava-se a qualquer um abrir uma escola se esta atendesse ao mínimo das exigências estabelecida, mas que não havia de fato fiscalização do funcionamento e pela abertura dada ao ensino livre naquele período.

Em um dos seus textos compilados no livro “Escola Pitoresca e outros estudos”, datado de 24 de janeiro de 1946, Almeida Júnior se referiu ao excesso de Escolas Normais dentro da perspectiva dos anos de 1934, 1937 e 1938. Sobre isso, podemos nos basear nos dados que colocamos em quadro para melhor visualização. Notemos:

Quadro 1 – Número de Escolas Normais em São Paulo nos anos 1934-1938.

	1934	1937	1938
Escolas Normais oficiais ²⁷	9	---	23
Escolas Normais livres ²⁸	43	---	64
TOTAL	52	---	87

Fonte: Almeida Júnior (1966, p.237).

Observamos, com isso, aumento no número de Escolas Normais em um período de quatro anos, Almeida Júnior (1966, p.237) indagou: “[...] precisa São Paulo, de fato, aumentar a sua produção de mestres primários?”. O número de professores começou a aumentar a partir de 1938, pois de 1935 a 1937 não houve criação dessas Escolas Normais, como é possível vermos no quadro. Observamos que o número de Escolas Normais oficial em quatro anos cresceu 155%, a Escola Normal livre cresceu 48% no mesmo período, com isso

²⁷ As Escolas Normais oficiais foram exemplo de as instituições do Estado.

²⁸ As Escolas Normais livres foram o exemplo de instituições privadas no período das escolas normais.

percebemos que houve grande aumento do ensino oficial (Escola Normal oficial), enquanto o ensino livre (Escola Normal livre) se expandiu em poucas proporções. Mas, se considerarmos o primeiro dos quatro anos, 1934, notamos que já havia tido grande crescimento do ensino livre em relação ao oficial. Não seria de bom grado que houvesse esse aumento, não se importando qual seria o ensino, oficial ou livre. Assim, Almeida Júnior (1966) explicito:

Em 1934 (para não começar de muito longe), somadas as 9 escolas normais oficiais e as 43 escolas normais livres, tínhamos um total de 52 institutos para a formação de normalistas. Número que, em 1935, me pareceu amplamente suficiente em face das necessidades do Estado. Resisti, pois, com pareceres reiterados oferecidos ao Governo, a que a estatística fosse aumentada. e obtive, até deixar a administração (abril de 1938), que essa atitude prevalecesse. Em 1938, a proliferação recomeçou. (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.237).

Enquanto estive no comando da Secretaria da Educação, o educador buscou evitar que novas escolas fossem abertas, isso porque o Estado já tinha normalistas suficientes para atender à demanda, em 1935, e não havia a necessidade de novas escolas. Além disso, se proliferavam as Escolas Normais e não se conseguia manter um ensino de qualidade tanto nas escolas oficiais como nas escolas livres. Ao sair do cargo, o número de Escolas Normais voltou a crescer. Isso nos remete a pensar: Abrir escolas nessa proporção seria jogo de interesses políticos? Receberia o Estado impostos dessas escolas se a maior parte delas eram escolas livres? Notamos que, pouco tempo depois, ao retornar para a Secretaria da Educação, em 1945, Almeida Júnior se deparou com o crescimento das Escolas Normais e se voltou novamente a evitar que se abrissem novas escolas. Assim se referiu:

De sorte que em 1945, quando voltei à administração, havíamos subido a nada menos que 23 escolas normais oficiais e 64 livres, num total de 87. A despeito disso, encontrei na Secretaria da Educação, entre decretos já promulgados (10) e decretos à espera de promulgação (10), mais 20 criações de escolas normais estaduais. Logrei vencer outra vez: no período de pouco mais de três meses, em que permaneci no cargo, nenhuma criação se fez, nenhuma encampação se decretou, nenhuma instalação foi autorizada. Sabe Deus à custa de que gastos de dialética com prefeitos municipais e com diretórios políticos! (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p.46).

Abriam-se cada vez mais escolas, pois cada localidade, cada prefeito queria abrir uma escola, pensavam que formar professores primários era necessário, mas não notavam que não havia escolas primárias suficientes para tantos professores, além disso, os professores que ensinariam nessas Escolas Normais só começaram a serem preparados a partir de 1939 quando se criou o curso de pedagogia no Brasil. Foi a partir desse raciocínio que Almeida Júnior (1966), em 1946, expôs ao interventor do estado, Macedo Soares, que, a partir daquele ano, sete novas escolas abririam a partir dos decretos já estabelecidos, enquanto isso outras dez estavam à espera de decretos, a serem promulgados, para novas aberturas, já que não havia escolas primárias suficientes para tantos professores. Na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, título V, das medidas auxiliaadoras, percebemos, no artigo 51, que tais Escolas Normais livres poderiam ser subvencionadas pelos Estados e Municípios caso não houvesse na localidade Escolas Normais oficiais:

Art. 51. A União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial. (BRASIL, 1946b).

Almeida Júnior via essa questão como um dos problemas que a Secretaria da Educação enfrentava, pois uma das maiores dificuldades que se percebia no Estado era o orçamento que seria destinado a essas escolas, quando se podia investir nas escolas primárias, apesar de que, na lei, em seu capítulo IV sobre as escolas anexas ao estabelecimento de ensino normal, cada escola deveria ter uma escola primária:

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.
 § 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.
 § 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar. (BRASIL, 1946b).

Nessa perspectiva, se em cada escola que se abrisse, houvesse uma escola primária, não seria de todo ruim a abertura de escolas normais, mas o ensino

ofertado por essas escolas eram ineficiente. Almeida Júnior tentou o quanto pôde combater que mais Escolas Normais fossem criadas enquanto esteve nos cargos de diretor estadual do ensino e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No diagnóstico do educador, presente no livro “E a escola primária? (1959), depois das Escolas Normais, podia ser vista a relação da escola primária com a universidade, e, primeiro, percebia-se a corrida para “novas escolas superiores no país”. Esse foi um período de expansão do ensino superior e Almeida Júnior, por meio de conferências, artigos de jornais e nos debates em conselhos, procurava “argumentar contra o exagero” dessa questão, ou seja, mais um excesso de escolas a ser combatido no estado.

Para o educador (1959), havia problemas maiores a serem resolvidos, antes de se criar novas faculdades, assim como as Escolas Normais. Era o caso de cuidar da educação primária, bem como encontrar soluções para os problemas já existentes com excessos de normalistas e faculdades. Para ele, não se bastaria cuidar do problema da criação de novas instituições, ainda havia o problema do excesso desses estabelecimentos de ensino normal e superior que ocorria, e o educador questionava sobre isso:

[...] precisará São Paulo, de fato, aumentar a sua produção de mestres primários? Estará porventura o Estado diante de reclamo tão urgente que, para atender a ele, deva esquecer os embaraços do Tesouro, ou adiar a solução de outros problemas, tidos como graves, — o da maior difusão do ensino primário, o da melhor instalação das escolas, o do incremento da educação técnica, o da assistência ao escolar necessitado, — para só citar exemplos das principais falhas de São Paulo, em matéria de educação? (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p.46-47).

O estado de São Paulo era considerado um exemplo em matéria de educação, mas tinha suas falhas, como evidenciado nos questionamentos de Almeida Júnior sobre os problemas que deveriam ser resolvidos. Era necessário expandir a educação primária – aumento suficiente de escolas que fossem capazes de dar acesso, a toda criança, ao ensino e, com isso, erradicar o analfabetismo; instalar melhor as escolas – todas elas, fossem as primárias, normais ou faculdades pelo estado de modo que isso possibilitasse um ensino eficiente e de qualidade; instalar a educação técnica – o país estava em

desenvolvimento, São Paulo era um dos Estados mais avançados do país, necessitava de educação técnica também; a escola deveria ofertar assistência àquele que dela necessitasse – volta-se, aqui, para a questão de higiene pública. Com o decorrer dos anos, as falhas e problemas pareciam se encontrar na mesma proporção sobre a necessidade de cuidados adequados para com a educação.

No caso do excesso das faculdades, um problema visto é que os Municípios do Estado tinham a iniciativa de criarem e subvencionarem as faculdades, quando isso na verdade caberia à União e ao Estado fazer. Nessa perspectiva, percebemos que uma solução mais propícia seria controlar essas criações. Pensamos que, se a União mantivesse um equilíbrio sobre os Estados e Municípios, controlando-os e não lhes dando aberturas suficientes e necessárias para que eles, sozinhos, tomassem tais iniciativas. Assim, caberia à União decidir e manter domínio sobre os Estados e Municípios, bem como fiscalizar ou mesmo estabelecer decretos para que mantivessem uma ordem e o bom funcionamento do aparelho, sem exageros e excessos (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Para Almeida Júnior, a prática de se subvencionar escolas superiores particulares, desnecessárias e de má qualidade prejudicava o orçamento destinado à educação primária, gerando crescimento desproporcional e desarmônico do aparelho de ensino com o aumento das faculdades, bem como das Escolas Normais.

Ao continuarmos com o diagnóstico do educador Almeida Júnior sobre os investimentos aplicados na educação, de acordo com o quadro seguinte, observamos que, em São Paulo, os orçamentos nos níveis de ensino aumentaram na proporção de 20 anos. Para Almeida Júnior, o exemplo seria: se se atribuísse o valor de 100 aos orçamentos de cada nível de ensino, notar-se-ia que, do ano de 1936 a 1954, a distribuição dos orçamentos estaria da seguinte forma:

Quadro 2 – Orçamento estadual para os níveis de ensino em São Paulo, em 1956.

Níveis de ensino	Valor
Ensino secundário e normal	6.020
Ensino superior	4.135
Ensino profissional (médio)	3.481
Ensino primário	2.534
Total	16.700

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.12).

Ao considerarmos os valores propostos, percebemos que o investimento feito no ensino secundário e normal, em relação ao ensino primário, foi em torno de 137% a mais; o ensino superior, em torno de 63% a mais; o ensino profissional, 37% a mais que no ensino primário. A educação primária se encontrava em último lugar em relação aos demais investimentos no ensino.

Para Almeida Júnior (1959), de acordo com os dados do período de 1936 a 1954, era considerável o aumento dos investimentos no ensino superior. Era o momento de expansão e organização deste ensino pelo país. São Paulo, como um dos maiores centros urbanos e industriais do país, estava de acordo com tal acontecimento, porém, para o educador, não justificava passar quase 20 anos com a prioridade voltada somente para esse nível, visto que começava a haver excesso de criação de faculdades e, com isso, a má qualidade destas. Em “A educação nas mensagens presidenciais”, em referência a essa questão, desde o ano de 1933, durante o governo de Vargas, isso já era apresentado como um problema:

A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário,

nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma (A EDUCAÇÃO, 1987, p.125).

Isso contribuía para que a escola primária continuasse precária, faltavam investimentos, que estavam sendo aplicados com mais realce nos outros níveis de ensino, mas a função de começar a preparar o homem para a vida era essencialmente do ensino primário, o primeiro nível de instrução que se recebia, e o exagero de investimento do ensino superior já existia em quantidade exorbitante desde a década de 1930, como o presidente Getúlio Vargas mencionou.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, referente à organização do ensino primário, em cada Estado, por exemplo, se referia os recursos destinados à manutenção do ensino primário e decretava que os Estados e o Distrito Federal, a cada ano, reservariam recursos para a manutenção do ensino, sendo parte das rendas recolhida pelos Estados e a União em relação à providência dos orçamentos dos territórios. Os recursos vindos do Municípios poderiam ser colocados nas cotas dos Estados ou por meio de aplicação direta, a partir de cada acordo estabelecido entre o Estado em conjunto com os Municípios. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário seriam distribuídos pela União, atendendo às maiores necessidades em cada região, caso cada Estado atendesse ao decreto. Com isso, observamos nos estudos de Mélo (2016) que,

No período de 1948 a 1956, houve intensa movimentação de atividades do governo federal na expansão da rede escolar primária com base nos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. O governo federal estabeleceu um plano geral de auxílios para a construção de escolas, em especial, nas zonas rurais, e cursos de educação elementar de alfabetização, relacionados a campanha de alfabetização de adultos. Um dos graves problemas enfrentados na área do ensino primário foi a carência constatada nas instituições de ensino primárias nas zonas urbanas e rurais. (MELO, 2016, p.77).

Em determinado período, a partir de 1946, medidas foram tomadas pelo governo federal na pretensão de melhoria do ensino. Os convênios começaram a ser assinados, em 1946, e, a partir disso, a RBEP publicou, no espaço de documentação do período, presente na revista, a entrevista cedida naquele ano

pelo ministro da Educação e Saúde sobre a conjuntura em que se encontrava a educação primária:

— Não é segredo que a rede escolar brasileira, apesar dos esforços de todos os governos, ainda é, infelizmente, muito deficiente. Não pudemos negar o que já se tem realizado. A realidade, porém, é que o ensino primário exige que o Governo Federal preste, pelo menos durante um largo período, assistência técnico-financeira às demais unidades. Destarte poderemos reduzir as deficiências da rede escolar atual e melhorar as condições do ensino primário no país. (MINISTRO..., 1946, p.492).

No caso da educação primária, esta se encontrava em último lugar em relação aos investimentos e expansão dos demais níveis de ensino, quando se deveriam inverter tais proporções, haja vista que o descaso e desinteresse prejudicavam o próprio desenvolvimento e a qualidade do ensino superior, pois a educação primária era a base para os demais níveis de ensino, atrelada ao ensino superior que fornecia subsídio necessário para o preparo intelectual e prático dos futuros pesquisadores e suas pesquisas. Almeida Júnior (1957; 1959) se referiu a isso, afirmando:

Inscrita a pesquisa entre os objetivos essenciais do ensino superior [...] e fornecidas aos pesquisadores as condições de tempo e de recursos, que mais pode fazer a lei? Pode [...] obter que, pela expansão e adensamento da rede escolar primária, se surpreendam, já na infância, alguns pesquisadores de amanhã. É por assim dizer, a pesquisa dos pesquisadores. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.9; 1959, p.15).

Almeida Júnior afirmava, com isso, a importância de se investir na educação primária, pois ela era essencial para o desenvolvimento do ensino superior, já que “O êxito das Universidades começa a preparar-se no modesto grupo escolar frequentado pela infância, e tanto maior será quanto mais generalizada e eficiente venha a ser [...]”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.13). Assim, ressaltou a importância desse papel da educação primária, porém, com a situação encontrada com a falta de investimentos, o descaso e o desinteresse por ela, caberia, nessa colocação, o papel dos professores do ensino superior, o seu dever de lutar pelo ensino primário, já que as universidades só teriam sucesso se,

em primeiro lugar, ocorresse o sucesso da educação primária. O educador fez a seguinte afirmação:

É o ensino primário a base sôbre que repousam, de uma parte, a nossa capacidade econômica; e, de outra, a nossa organização política. Se as forças sociais do país não reagirem em seu favor; se por êle não se erguer o professorado dos outros graus – mesmo que seja pelo interesse de receberem no futuro melhores estudantes – a nossa incipiente democracia ruirá por terra, e com ela irá abaixo, desvitalizada e desmoralizada, a própria Universidade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.14).

A escola primária, simples desde sua criação no país, era imprescindível para a elevação cultural deste:

Do que vale, por exemplo, dar as Universidade uma organização perfeita, se continua mau no país o ensino primário? Numa democracia, sem ensino primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha, sem este, o ensino superior não alcançará justificar o nome de que lhe damos. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.4; 1959, p.12-13).

Sobre as observações feitas pelo educador em relação à importância da educação primária para a universidade, observemos os dados sobre os investimentos. Almeida Júnior (1959), ao olhar para o período de 1948 a 1956, a respeito da soma dos três orçamentos de ensino – da União, Estados e Municípios, para o ano de 1948, atribuindo nesse período o valor de 100% nos investimentos durante o ano (de modo figurado), acreditava na hipótese de que o que se tinha era que nesse ano seria atendida a prioridade para o ensino primário, mas, observando anos depois, em 1956, a mesma cotação de 100% nos investimentos estaria distribuída da seguinte forma:

Quadro 3 – Porcentagem da distribuição dos investimentos no orçamento dos níveis de ensino no país.

Modalidade de ensino	Ano 1948	Ano 1956
Ensino primário	60,3%	43,2%

Ensino médio	27,3%	30,8%
Ensino superior	12,4%	26%

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.30).

Observamos que, de 1948 para 1956, a educação primária, que naquele ano estava em carência e apesar da atenção dada a ela, perdeu 17,1% do seu orçamento, com o aumento no orçamento da escola média e do ensino superior. A situação foi vista por Almeida Júnior como grave, pois ocorrera diminuição no orçamento destinado à educação primária, que deveria ser prioridade, e a tendência estava diminuir no decorrer dos anos. Todavia essa desproporção, para Almeida Júnior (1959), influenciava tanto a economia do país como a organização política deste. Já dizia Lourenço Filho, anos antes, em seu texto “A educação, problema nacional”, publicado na RBEP no ano de 1944:

[...] a educação não se define, em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Para isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, do plano da cultura, que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e as de sua continuidade e aperfeiçoamento. (LOURENÇO FILHO, 1944, p.7).

Se a educação está para o desenvolvimento social, ela não se desvincula dos demais setores sociais, como a economia e a política, somente ela é capaz de mudar os rumos de um país. Lourenço Filho analisa essa questão:

Nessas bases é que convém propor o problema da educação nacional. Função espontânea de transmissão e reconstrução de técnicas, valores, ideais e aspirações, dentro de cada grupo social, a educação adquire, no plano da Nação, a feição de um empreendimento de integração e equilíbrio desses grupos, para cuja compreensão nenhum aspecto da existência coletiva pode ser desprezado. (LOURENÇO FILHO, 1944, p.7).

Tal questionamento de Almeida Júnior sobre a desproporção de investimentos de um nível de ensino para o outro mostrava não somente a importância desse nível de educação para o desenvolvimento de determinados setores sociais, mas a sua intensa defesa da educação primária:

Já me foi dito até [...] que sou um pouco demagogo, só porque acentuei o doloroso contraste entre o luxo e o conforto das novas universidades brasileiras, e a miséria do ensino primário do país. Não; não sou demagogo, mesmo porque não procuro, sequer, o aplauso popular. Sou, isto sim, dentro do ensino universitário, um 'quinta-coluna' dos interesses da educação primária, cuja importância sempre me pareceu primordial para a comunidade tanto quanto o é, de modo especial, para o êxito do ensino médio e superior. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.7).

O governo e o Ministério da Educação se posicionavam em relação a isso na busca de medidas para contornar e amenizar tais problemas, muito se tinha a fazer na área da educação, e vejamos as medidas tomadas pelas autoridades educacionais.

Nos anos finais da década de 1940, o governo federal (União) passou a colaborar com as Unidades Federativas (Estados) e Municípios para ampliar, nas zonas urbana e rural, a escola primária. A partir disso, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, frente à elaboração dessa medida, durante o governo de Gaspar Dutra, os Estados passaram a receber recursos do governo federal para a construção de prédios escolares. Com o governo de Vargas, a colaboração seguiu mantida nos seus mesmos termos, por meio de convênios para a construção de prédios escolares (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2015).

Certa preocupação já era vista desde 1942, e, nesse mesmo ano, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário por meio do decreto nº 4.958, de novembro de 1942, e logo foi assinado o Convênio Nacional de Ensino Primário entre os Estados e a União em cooperação técnico-financeira, com a finalidade de expandir o ensino primário, na mesma perspectiva, para ampliar e melhorar o ensino pelo país. Em mensagem presidencial, referente aos investimentos, deixava-se claro que,

Até o início do ano findo, 50% da estimativa da taxa de Educação e Saúde não havia recebido emprego específico e era incorporada à Receita Geral da União, de modo que o Fundo Nacional de Ensino Primário nada auferia dessa taxa. Para corrigir essa situação, foram expedidos os atos necessários, com o que dobrou o valor da referida taxa, ficando 75% da arrecadação prevista destinada ao Fundo Nacional de Ensino Primário, para a ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o País, mediante convênios por firmar entre a União e os Estados. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.158).

No plano do Convênio Nacional, os recursos destinados estariam em “[...] 70% na construção de escolas; 25% destes para a educação primária de adolescentes e adultos analfabetos e 5% de bolsas de estudos destinados ao aperfeiçoamento dos técnicos em serviços educacionais” (MINISTRO..., 1946, p.493). Com isso, o primeiro objetivo era construir prédios, escolas por todos os Estados, com construção “modesta” e que estivessem de acordo com o meio inserido, pois a finalidade era fazer escolas para atender à população e estas poderiam até serem feitas “[...] de tijolo, de adobe, de madeira e, se necessário fôr, até de pau a pique. Usaremos na cobertura, por exemplo, o material mais adequado pelo preço e pela facilidade de obtenção: telha, eternite, ou palha e sapê.” (MINISTRO..., 1946, p.493). Todavia não se tinha a exatidão de quantas construções seriam necessárias. Assim afirmou o ministro:

— Ainda não podemos afirmar, com segurança quantas escolas serão necessárias para resolver o grave problema do ensino primário. Pelos elementos de que dispomos podemos dizer que a população escolar de 7 a 11 é superior a 5.500.000. A matrícula escolar em 1944 foi pouco mais de 3.300.000. Há, assim, um “déficit” escolar de 2.200.000, que precisa ser coberto. A rede escolar não dispõe de prédios em número suficiente. Basta dizer-se que segundo um inquérito feito em 1941, dos 28.302 prédios escolares existentes para o ensino primário, apenas 4.927 eram próprios estaduais ou municipais e desses somente 1.718 foram construídos especialmente para fins escolares. (MINISTRO..., 1946, p.494).

Pela fala do ministro percebemos quanto era grave a situação. A quantidade de prédios escolares para o ensino primário que pertenciam ao poder público era baixíssima e, desse número, menos da metade era para o funcionamento propriamente de escolas, visto que muitas escolas ocupavam prédios inadequados.

No plano do convênio determinava-se ainda que o governo estava interessado em dar escola ao povo, escola popular e adaptada às condições locais. O plano previa que as construções estivessem voltadas, sobretudo, para as zonas rurais, onde havia maiores necessidades, e contemplariam alojamento para os professores.

Essas escolas pertenceriam ao Estado, pois estavam sendo financiadas pelo Fundo Nacional do Ensino Primário e, com isso, seria necessária a

cooperação dos Estados para a execução do plano que se daria por intermédio da proposta de trabalho, organizada pelo INEP, que contou com as observações do educador Lourenço Filho e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Tais iniciativas, propostas no Plano para o Desenvolvimento do Ensino Primário em 1946, que foi elaborado pelo INEP, mostravam que, na realidade do ensino, apenas um pouco mais da metade das crianças em idade de sete a 11 anos estavam matriculadas em escolas. Não havia capacidade de escolas e nem vagas para atender a todas e somente os estados não conseguiriam resolver os problemas, assim, era chamados junto ao governo para cooperação técnica para solucionar o problema. Todavia as propostas e medidas, tomadas pelo governo federal em conjunto com os estados, contribuíram para melhoria na educação, mas o problema se mantinha revelando que as medidas não foram suficientes, talvez paliativas, o que teriam alcançado apenas com uma melhora na educação. Os recursos eram escassos, quando destinados ao ensino público, como notamos na afirmação de Melo (2017):

O Ensino primário brasileiro no período de 1948 a 1956 se caracterizou como insuficiente para atender a todos. Apesar de haver documento, planos e projetos para a extensão da educação popular, estes esbarram na escassez de recursos destinados à manutenção do ensino público. (MELO, 2016, p.70).

Nessa proporção verificamos o diagnóstico de Almeida Júnior que mencionava que a educação primária passava pelo mal do “**desinteresse**” dos poderes municipal, estadual e federal, interferindo naquilo que era de interesse coletivo da sociedade, por isso seus investimentos não tinham proporções suficientes para resolver o problema. A falta de interesse por esse nível de ensino levava a uma situação precária. Cabe lembrarmos que a Constituição Federal de 1934, capítulo II – Educação e Cultura, em seu artigo 156, já previa os recursos para a educação na seguinte distribuição:

Art. 156. A União e os Municípios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos.

Parapho unico. Para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará, no minimo, vinte por cento das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Com isso, fica claro que a União e os Municípios deveriam destinar pelo menos 10% dos impostos coletados para a educação, e os Estados e o Distrito Federal, pelo menos 20% dos impostos coletados. Do mesmo modo estava a União responsável pelo ensino rural, à qual deveria destinar 20% do seu orçamento no ano. O artigo 157 da Constituição postulava que

Art. 157. A União, os Estados e o Districto Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriaes para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1o As sobras das dotações orçamentarias, accrescidas das doações, percentagens sobre o producto de vendas de terras publicas, taxas especiaes e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municipios, esses fundos especiaes, que serão applicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei. (BRASIL, 1934).

Com isso percebemos que os valores destinados não seriam suficientes para sanar os problemas educacionais, poderiam amenizá-los, mas a questão que nos leva a pensar é se esses valores eram mesmo aplicados corretamente, se estariam os políticos e governantes agindo corretamente em relação à educação do país.

Almeida Júnior questionou: Onde estariam os partidos políticos, defensores do povo? Afirmou que os políticos falhavam no papel de representantes do povo ao garantir o que lhe era essencial, a educação democrática para todos (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Do mesmo modo, Lourenço Filho, em documento de 1941, na introdução do volume “Situação Geral do Ensino Primário”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, mencionou sobre os vários problemas que assolavam a educação primária:

A situação é agravada pela falta de precisa definição dos objetivos sociais da educação primária, o que tem obstado o esclarecimento da consciência pública, no sentido dos deveres a cumprir para com as novas gerações. E sem essa consciência, não será possível poder contar com os sacrifícios que a obtenção dos recursos necessários está a exigir.

O que o ensino primário reclama, por isso tudo, é uma segura definição de princípios, que venha a atender aos interesses da comunhão brasileira, como um todo solidário, e para que se possa levar à criança, dêste ou daquele rincão do território nacional, as mesmas oportunidades de educação elementar. (SITUAÇÃO...,1941, p.39).

Ou seja, era necessária a atenção não somente dos governantes e políticos, mas da sociedade, a consciência necessitava ser despertada para que as futuras gerações tivessem as mesmas oportunidades de educação e um ensino de qualidade. Ao tratar da atuação do poder público, via-se que este atuava de modo que não condizia com suas funções. Almeida Júnior (1959) registrou que

O adolescente urbano, depois de haver estudado no grupo tresdobrado e no ginásio (tudo às carreiras, porque o que vale é o certificado de aprovação), entra a cursar, pela manhã, o colégio, à tarde a escola normal. Ali mesmo, no largo da Matriz. Depois virá a faculdade, no prédio fronteiro. Tão fácil! Nunca tantos pagaram tanto impôsto, com tanto esforço, em benefício de tão poucos... (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.5).

Ou seja, os impostos no país eram coletados para atender e estar a serviço de toda a sociedade, dando-lhes educação, não para uma minoria e negando esta para a maioria das pessoas. O educador (1959) afirmou que a educação não deveria ser privilégio, mas o estava sendo. Observemos as seguintes palavras do educador:

Os filhos dos influentes locais ou regionais querem tudo para si, ao alcance da mão. E como seus pais dispõem de prestígio, conseguem o que pretendem. Pergunto agora: - Mas a criança de família humilde, que vive nos bairros pobres ou na roça? Continuaremos a esquecê-la? Ela – a criança – não protesta porque não sabe que está perdendo, irremediavelmente, a oportunidade de educar-se. Seus pais tampouco, por igual motivo – a ignorância. Tratando-se de estômago, êstes pais sentem vivamente a necessidade do salário mínimo; mas, nos domínios do espírito, ignoram o valor da instrução. E contra o grupo escolar tresdobrado não protesta nem mesmo o prócer da localidade, para qual, havendo diploma no fim do curso, está tudo muito bem. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.4-5).

Essa questão estava a dificultar a solução do problema da educação nacional que, desde a década de 1950, não ofertava escolas para toda a população brasileira. Um exemplo pertinente, para Almeida Júnior, era os outros países, como os Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, que, antes de investirem em qualquer outro nível de ensino, pensaram nas escolas primárias, e nesses países quase 100% das crianças em idade escolar tinham matrícula. Assim, o educador destacou a importância de se valorizar a escola primária: “[...] se reconhece por tôda parte (menos no Brasil) a importância fundamental da escola primária”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.6).

Além disso, o terceiro mal que se podia ver era a “**desorientação**”, ou seja, princípios que dessem suportes necessários para “dar rumo e vigor a política educacional no país”. Para Almeida Júnior (1959), a orientação podia ser vista desde o Manifesto da Educação de 1932, que procurou, em seus princípios, modernizar a educação e adequá-la às necessidades do país.

[...] onde estarão, meus senhores, os paladinos da educação primária? Onde os que, em cada município, em cada Estado ou Território, reclamem escolas em favor da infância? Ou que profliquem as más instalações dessas escolas, a precariedade dos seus prédios, os maus professores, os professores desidiosos? Não serão as crianças que irão realizar comícios na praça pública para pedir que se encurtem as férias demasiadas ou que se prolongue o horário de cada dia. Não serão os professores que tomarão a iniciativa de representar contra o trespasseamento, esse coruquerê que desde 1928 está matando lentamente o ensino primário paulista.

Para queixar-se da falta de escolas, não se levantarão tampouco os pais genuinamente brasileiros. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.33).

Desse modo, caberiam aos políticos, representantes do povo, dos interesses coletivos, reclamar e assegurar que fossem cumpridas as leis e que fossem atendidos os reclames sociais, como o caso dos problemas educacionais. Entretanto o educador exclamou: “Não devemos, meus senhores, depositar exageradas esperanças na reforma das leis. O que importa, antes de mais nada, é reformar as atitudes” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.34). Um exemplo dessa sua posição pode ser encontrada no seu livro “Problemas do ensino superior” (1956). Mesmo se referindo ao ensino de Direito, em um dos seus textos, presente no livro, alude a “Reformar as leis ou os homens”.

Para Almeida Júnior (1956), mudavam-se as leis, mas os vícios permaneciam. A eficiência não dependia somente das leis, mas de todos, das autoridades e dos mestres, dos estudantes e de seus pais, a sociedade e os ideais do tempo, tudo contribuía. A sociedade inteira se infiltrava nas paredes da escola e a convidava a pôr-se em equilíbrio cultural e moral com o exterior. Assim, um sistema escolar nunca seria nem melhor nem pior do que o meio em que funcionava. Não se podia confiar somente nas reformas, nem supor que elas alcançariam resultados apreciáveis quando lhes faltava a boa vontade dos homens que as estabeleciam. Assim, Gandini (2010) se refere ao educador e seu modo de ver as leis:

Pode-se perceber que já entendia a escola primária como uma instituição complexa, sem resvalar para o idealismo, ou para o 'cientificismo', ou para o formalismo jurídico, o que não seria estranho, considerando-se somente a sua formação em medicina e a sua condição de professor de medicina legal. Seus estudos e textos também não podem ser considerados 'legalistas', uma vez que não via a solução de todos os problemas da educação pela criação de leis ou promulgação de decretos. (GANDINI, 2010, p.50).

Com base nessa compreensão da autora, percebemos certa descrença de Almeida Júnior em relação às leis. O que notamos é que ele acreditava mais nas reformas das atitudes humanas e do pensamento do que nas reformas pelas leis, já que as vias com total desacordo.

O problema estava nos homens que as postulavam e não as cumpriam de modo devido e não propriamente nelas, uma vez que haveria um conjunto de elementos: as leis; as autoridades; os professores; os pais; a sociedade em si, todos infiltrados nas paredes da escola (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Assim, ficava evidente que todos eram chamados a colaborar com a escola, todos faziam parte do princípio educacional e contribuía para seu funcionamento e desenvolvimento.

3.2 O analfabetismo na educação primária e a importância da alfabetização

O analfabetismo foi um assunto presente nas discussões de Almeida Júnior, visto como um problema que assolava a sociedade brasileira. Ele afirmava em seu diagnóstico que o analfabetismo era “[...] sintoma dessa pandemia social, que é a ignorância, deve alarmar, não tanto por êle próprio, e sim, sobretudo, por causa da doença que denuncia”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.39). A escola ensinar somente a ler significaria tornar um indivíduo ignorante em alfabetizado, conservando apenas o que aprendera, dessa forma, se deveriam ampliar suas tarefas.

A ignorância, para Almeida Júnior, como uma doença, era um problema de caráter social que denunciava a falta de cultura, de saberes e mesmo a dificuldade no exercício pleno da cidadania, denunciando o atraso e o caminhar a passos lentos para o progresso do país, pelo grande número de analfabetos, visto como um problema de questão pública. Notamos, com isso, a partir de Souza (2006b), que essa questão era debatida desde o começo da república:

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública de São Paulo no início da República. A diferença entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, anseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito da nacionalidade. (SOUZA, 2006b, p.127).

Postuladas as finalidades da educação, como a autora mencionou, o problema do analfabetismo exigia um ensino que extrapolasse a leitura e escrita. No livro “A educação nas mensagens presidenciais”, em referência ao problema do analfabetismo, mencionava, nas mensagens do governo de Vargas, desde 1933, que educar não era somente ensinar a ler:

Devemos repetir que educar não consiste somente em ensinar a ler. O analfabetismo é estigma de ignorância, mas a simples aprendizagem do alfabeto não basta para destruir a ignorância. A massa de analfabetos, peso morto para o progresso da nação, constitui mácula que nos deve envergonhar. É preciso confessá-lo corajosamente, toda a vez que se apresentar ocasião. Cumpre fazê-lo aqui, não para recriminar inutilmente, mas apenas para nos convenceremos de que o ensino é matéria de salvação pública. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.126).

O problema do analfabetismo era tido como vergonhoso para o país, como notamos na mensagem mencionada, além disso, dificultava o progresso nacional, pois sabia-se que a educação era um meio para o desenvolvimento social e os governantes ressaltavam o problema do analfabetismo em seus discursos e mensagens ao Congresso.

O Censo do IBGE, realizado em 1940, trazia a seguinte classificação sobre a instrução no país: “A classificação básica, do ponto de vista da instrução, divide a população de fato em três grandes grupos: o grupo dos que sabem ler e escrever, o dos que não o sabem e o dos que não deram respostas ao respectivo quesito” (IBGE - CENSO, 1940). Quanto a caracterizar o nível de instrução da população em questões de saber ler e escrever, podemos ver isso em Ferraro (2009), em sua análise a respeito dos censos no período que investigavam a educação e consideravam o saber ler e escrever. Isso levaria a pensar que o ensino estava somente baseado nesses aspectos ou que estes eram os únicos importantes quando se tratava de alfabetização e do assunto nos censos brasileiros.

No quadro a seguir, do censo de 1940, observamos que a investigação sobre a instrução no Brasil estava relacionada a duas características: instrução e cor e instrução e nacionalidade, e a população total era dividida entre mulheres e homens e também por grupos de idades. Nos quadros a seguir trazemos os dados olhando para o grupo de 5 a 9 anos, sem a divisão de mulheres e homens, mas percebendo que, pela idade, eram crianças e nosso objetivo era verificar, dentro desse grupo, como estava a instrução destinada às crianças, na perspectiva de saber ler e escrever, e das que não sabiam ler e escrever para nos atentar ao analfabetismo na educação primária. Trazemos os dois quadros instrução e cor e instrução e nacionalidade para que vejamos como era dividido o

censo da instrução, mas com o objetivo de apenas verificar o total de crianças em relação a saber e não saber ler e escrever.

Quadro 4 – Censo 1940 - pessoas de cinco anos e mais, por sexo e grupo de idades, segundo a instrução e a cor – São Paulo

INSTRUÇÃO E CÔR	TOTAIS			De 5 a 9 anos	
	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
TOTAIS	6 138 283	3 143 515	2 994 768	482 819	468 288
<i>Sabem ler e escrever</i>	3 196 556	1 830 684	1 365 872	101 294	99 145
Branco	2 828 839	1 610 202	1 218 637	90 111	88 175
Pretos	152 332	91 042	61 290	3 842	4 009
Amarelos	106 098	64 261	41 837	4 286	4 064
Pardos e de cor não declarada ..	109 287	65 179	44 108	3 055	2 897
<i>Não sabem ler nem escrever</i>	2 857 761	1 269 548	1 588 213	353 557	342 509
Branco	2 317 670	1 021 499	1 296 171	296 324	286 928
Pretos	294 218	136 135	158 083	27 235	26 577
Amarelos	68 977	30 000	38 977	10 753	10 396
Pardos e de cor não declarada ..	176 896	81 914	94 982	19 245	18 608
<i>De instrução não declarada</i>	83 966	43 283	40 683	27 968	26 634
Branco	68 975	35 551	33 424	23 619	22 376
Pretos	7 544	3 773	3 771	2 210	2 270
Amarelos	2 153	1 053	1 100	674	703
Pardos e de cor não declarada ..	5 294	2 906	2 388	1 465	1 285

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil, 1940.

Quadro 5 – Pessoas de cinco anos e mais, por sexo e grupo de idades, segundo a instrução e a nacionalidade – São Paulo

INSTRUÇÃO E NACIONALIDADE	TOTAIS			De 5 a 9 anos	
	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
TOTAIS	6 138 283	3 143 515	2 994 768	482 819	468 288
<i>Sabem ler e escrever</i>	3 196 556	1 830 684	1 365 872	101 294	99 145
Brasileiros natos	2 693 091	1 506 298	1 186 793	99 418	97 595
Brasileiros naturalizados	33 234	26 248	6 986	-	-
Estrangeiros	469 024	297 352	171 672	1 808	1 514
De nacionalidade não declarada .	1 207	786	421	68	36
<i>Não sabem ler nem escrever</i> ...	2 857 761	1 269 548	1 588 213	353 557	342 509
Brasileiros natos	2 550 801	1 154 338	1 396 463	350 626	339 797
Brasileiros naturalizados	18 704	8 958	9 746	-	-
Estrangeiros	287 163	105 794	181 369	2 857	2 640
De nacionalidade não declarada .	1 093	458	635	74	72
<i>De instrução não declarada</i>	83 966	43 283	40 683	27 968	26 634
Brasileiros natos	79 951	41 121	38 830	27 810	26 478
Brasileiros naturalizados	173	83	90	-	-
Estrangeiros	3 484	1 868	1 616	136	139
De nacionalidade não declarada .	358	211	147	22	17

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil, 1940.

Ao observarmos os quadros, notamos como era feito o censo no país, mas, quando olhamos para o valor total da população e seus grupos, para o grupo de crianças com cinco a nove anos, percebemos que as crianças (somando mulheres e homens) correspondiam a 15% do total da população. Quando olhamos para o grupo de crianças que sabiam ler e escrever em relação à população, percebemos que ele correspondia aproximadamente a 3,25% da população. Ao observarmos as crianças em relação ao grupo correspondente do total da população que sabia ler e escrever, teríamos 6,27% de crianças que sabiam ler e escrever e, se comparado ao total de população de crianças, havia 21,07% delas.

Entretanto, ao nos voltarmos para os que não sabiam ler e escrever em relação ao total da população em que aproximadamente 11,30% não sabiam ler e

escrever e ao total do grupo da população que não sabia ler e escrever constatamos que, as crianças correspondiam em torno de 24,30%. Em relação ao total de crianças da população, cerca de 73,18% delas não o sabiam. Ou seja, percebemos que mais de 50% da população infantil em idade escolar estavam sob o analfabetismo. Ressaltamos que, dentro desses percentuais, não averiguamos a porcentagem dessas crianças em relação a se eram brasileiras e estrangeiras e das não declaradas com ou sem instrução, apenas verificamos aquilo que era a nossa pretensão, a de olhar para o total.

Nessa perspectiva, com base nos dados de instrução no país, o diagnóstico de Almeida Júnior (1959), em 1946, em relação aos analfabetos, destacou que a Constituição Federal optou em não incluir os analfabetos no direito a voto nas eleições, por considerar que o não alfabetizado teria incapacidade de escolha da cédula de voto na cabine de votação e que a falta de cultura interferiria em seu conhecimento dos problemas comunitários da sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Entretanto, ao se exigir do eleitor o saber ler e escrever excluiu a maioria da população no país. Esta estaria impedida de votar, haja vista os altos índices de analfabetismo. Somente a camada social instruída, ou seja, a elite estaria apta a votar. Nessa perspectiva, notamos que seria ato antidemocrático apenas uma parte da população ter o direito a voto.

A maioria da população, à qual nos referimos, era vista como o tipo analfabeto absoluto que não chegava ao nível de alfabetização eleitoral. Para o educador, se fosse o caso da zona urbana, o processo de alfabetização se desenvolveria sem que o indivíduo percebesse, a partir do processo da transformação social, e por ele estar inserido nesse processo, pois na cidade havia letreiros, panfletos, placas, entre outras simbologias que contribuíam para que o indivíduo se alfabetizasse. Eram coisas tão presentes no dia a dia que ele se utilizava daquilo sem perceber que estava se alfabetizando ao mesmo tempo, ainda que pouco, mas no caso da zona rural isso não se desenvolvia no mesmo sentido e se tornava o analfabetismo ainda mais grave.

Assim, Almeida Júnior (1959, p.40) fez a seguinte observação: “Convirá, entretanto, dar-lhe o direito de voto, mesmo sem alfabetização?” Para o educador, isso não seria viável, pois o analfabeto sem instrução alguma ganharia um direito, o direito ao voto, da mesma forma serviria para não estimular os políticos a levar

a educação para a zona rural, bem como para os legisladores e administradores que não consultariam a opinião pública por ser analfabetos (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Assim, cuidava-se menos da educação, em especial na zona rural, corroborando que não houvesse democracia plena, já que não se pediria a opinião pública que nada entenderia.

Entretanto, ao tratar do problema do analfabetismo, a primeira questão com que Almeida Júnior se deparou foi em relação à própria definição do que seria o analfabeto e, posteriormente, com o que diferenciava um analfabeto de um alfabetizado, buscando responder a essa questão ou ao menos tentar decifrá-la. O diagnóstico feito por Almeida Júnior (1959) fez menção às crianças abaixo de dez anos de idade que não poderiam ser incluídas nas estatísticas dos analfabetos pela pouca idade. Estas não teriam aprendido a ler e escrever e, por ainda não terem chegado à fase de aprender, não poderiam ser consideradas de fato analfabetas.

Todavia o educador destacou que tal idade variava de país para país, assim, via o exemplo de países que consideravam serem analfabetos aqueles com idade acima de 15 anos; em outros países, nos quais a educação primária era vista como satisfatória, as crianças com pouca idade já estariam inseridas no processo da leitura e escrita, e, no caso do Brasil, a idade adequada estaria dentro do limite de dez anos de idade.

Desse modo, Almeida Júnior (1959, p.41) questionava que “Mais difícil é a conceituação de ‘analfabeto’, ou, inversamente, a de indivíduo ‘alfabetizado’”. O educador, que buscou de início a conceituação no dicionário, percebeu que o analfabeto estava colocado como aquele indivíduo que não sabia ler nem escrever, mas essa questão ia muito mais além do que essa definição, pois pensava ele: mas saber “ler e escrever em que língua?” Assim, seria mais difícil caracterizar um analfabeto ou um alfabetizado? Seria este indivíduo alfabetizado de cultura, ou seria analfabeto de cultura? Tentar conceituar não seria tão fácil quanto parecia, e, à medida que se tentava medir o nível de uma alfabetização, buscava-se saber se o indivíduo fora alfabetizado por completo (ler, escrever, contar, cultura, entre outros aspectos) ou em partes (apenas saber ler, escrever e contar em noções básicas). Ele é alfabetizado em quais conhecimentos? Em todos que deveria ser? Em alguns? Almeida Júnior, diante dessas questões,

percebia que, para identificar o analfabeto e o alfabetizado, deveria se valer de uma minuciosa atenção e de vários fatores, como o ambiente em que o indivíduo se inseria, se ele estava na cidade ou na área rural, quais os conhecimentos prévios ele possuía, a noção de leitura que tinha.

Um exemplo disso, para Almeida Júnior (1959), se deu durante o recenseamento escolar do Estado de São Paulo, em 1920, ao se deparar com crianças japonesas que, na língua materna delas, sabiam ler e escrever, mas não na língua portuguesa. Assim, ficava a pergunta: “Como registrá-los, para a finalidade do estudo que estávamos efetuando, destinado a mostrar as nossas necessidades em matéria de escolas primárias?”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.41). Para o educador, aquelas crianças seriam analfabetas, as funções da aprendizagem, como saber ler e escrever na língua de seu país, não eram suficientes. Foram vistas algumas questões que permeiam a cultura, os conhecimentos nacionais, durante a realização do recenseamento e, com isso, notou-se que era elevada a quantidade de crianças, em idade escolar, analfabetas. Almeida Júnior (1959) exemplificou, expondo sobre o “saber a ler”, que,

Sabe ler, porventura, quem lê soletrando? Quem se demora tanto na leitura de uma frase, que, ao chegar ao fim, já esqueceu o princípio? Quem desconhece o sentido de 30% ou 40% das palavras de uma página de livro comum? Quem lê mas é incapaz de explicar o texto lido? (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.42).

Mas, afinal, o que seria “saber a ler”, haveria várias definições para isso? Seria saber ler ter domínio não somente em saber escrever e ler as palavras que o indivíduo via, mas que, além disso, entendia, sabendo explicar? Assim, Almeida Júnior (1959, p.42) continuou suas observações: “[...] que é ‘saber escrever’? Apenas desenhar o nome, copiando de um modelo, ou mesmo sem copiar? Escrever garranchos ilegíveis, desconhecer os elementos da ortografia, não ser capaz de redigir decentemente uma carta?”. Seriam esses indivíduos considerados alfabetizados? Para o educador, essa não seria a melhor forma de se referir a um alfabetizado, pois ler e escrever na língua do país não é suficiente, os que possuíam certo grau de dificuldade do processo de alfabetização poderiam ser caracterizados como “analfabeto-alfabetizado em relação à escolaridade”. O

educador utilizou-se do exemplo da Associação Americana para a Educação de Adultos que considerava que

[...] é alfabetizado o indivíduo que lê e escreve como faria o menino aprovado no quarto grau primário. O que, aliás, entre nós, se quisermos fixar exigência do mesmo nível cultural, talvez não baste, por causa do nosso regime de escolas tresdobradas. Tenho visto, de fato alunos recém-diplomados por grupo escolar, que se mostram incapazes de ler corretamente e de reproduzir com clareza um simples comentário de jornal. Quanto mais escrever uma carta! São analfabetos ‘funcionais’ [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.42).

Para Almeida Júnior, as escolas favoreciam que se tivesse o “analfabeto-alfabetizado”, em parte, pela escola tresdobrada, pois o ensino oferecido não seria suficiente, tornava fraco o processo de aprendizagem. O tempo reduzido de escolarização levava a que se ensinasse o essencial, um conteúdo simplificado, e este nem sempre era bem ensinado, e a questão da ampliação do tempo de ensino da escola primária, que era reduzido, só ganhou mais discussões a partir de 1950-1960 quando se começou a discutir sobre democratização (SOUZA, 2006b). Além do mais os professores não estavam preparados o suficiente para lidar com o ensino num espaço de tempo reduzido, dificultando o processo de alfabetização, e isso contribuía para que o aluno, após ter concluído o grupo escolar, fosse visto como um analfabeto funcional, ou seja, com dificuldades na leitura, na escrita e na sua interpretação.

Em 1946, em entrevista para a RBEP, o ministro da Educação e Saúde tratou em sua fala sobre a situação do ensino primário, que estava entre os mais importantes problemas nacionais e afirmou que o ministério resolveria por primeiro o combate do analfabetismo.

Quatro anos depois, quando observados por Almeida Júnior, pelos resultados do censo realizado no ano de 1950, a proporção de analfabetos em conjunto total no Brasil era de 51,65%. No quadro seguinte, encontra-se a taxa de analfabetismo no Brasil, em seus respectivos estados, e foram registrados a partir do fator “não saber ler e escrever em idade a partir dos dez anos em diante”, com o seguinte resultado:

Quadro 6 – Ano de 1950: “Brasil – porcentagem de pessoas de 10 anos e mais, que não sabiam ler nem escrever”.

Estados do Brasil	Taxas de analfabetismo
Guaporé ²⁹	50,87%
Acre	65,65%
Amazonas	57,15%
Rio Branco	55,50%
Pará	51,30%
Amapá	55,92%
Maranhão	74,78%
Piauí	74,41%
Ceará	68,82%
Rio Grande do Norte	68,02%
Paraíba	70,82%
Pernambuco	68,25%
Alagoas	76,36%
Fernando Noronha	19,59%
Sergipe	66,37%
Bahia	68,45%
Minas Gerais	56,19%
Serra dos Aimorés	77,82%
Espírito Santo	52,99%
Rio de Janeiro	44,03%
Distrito Federal	15,53%
São Paulo	34,63%

²⁹ Guaporé enquanto território foi criado em 1943 e mais adiante em 1956 passou a ser território de Rondônia, passando a ser Estado em 1988, da mesma forma, o território de Amapá passou a ser Estado em 1988.

Paraná	47,53%
Santa Catarina	35,80%
Rio Grande do Sul	34,18%
Mato Grosso	48,75%
Goiás	66,96%

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.46).

De acordo com o quadro, os dados trazidos por Almeida Júnior demonstram a variação das taxas em cada estado. Podemos observar que, na década de 1950, havia altos índices de analfabetismo no país, dos 27 estados representados no quadro, apenas oito destes possuíam um índice menor que 50%. Se levados em consideração todos esses índices, o analfabetismo no país chegava aos 51,65%, pouco mais da metade, mas estava razoável, pois, de acordo com Ferraro (2009), as décadas de 1950 e 1960 tiveram maior queda no índice do analfabetismo, se comparado com as décadas anteriores e as subsequentes. Assim, apresentou queda em torno de 11%, e vale ressaltar que, nas décadas de 1940 a 1950, já começou a haver queda no índice que já havia reduzido em torno de 5%, a partir das campanhas de alfabetização.

A partir das taxas por Estado, notamos a taxa de analfabetismo por capitais pela concentração de pessoas serem maior, bem como a de escolas. A facilidade para a alfabetização estava nas capitais.

Quadro 7 – Capitais com menores índices de analfabetismo, ano 1950.

Curitiba – PR	12,85%
Porto Alegre – RS	15,41%
Distrito Federal – DF	15,52%
São Paulo – SP	15,60%
Belo Horizonte – MG	16,71%
Niterói – RJ	18,61%

Belém – PA	21,16%
Vitória – ES	22,42%
Florianópolis – SC	26,05%
Salvador – BA	26,30%
Manaus – AM	32,67%
São Luís – MA	34,68%

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.47).

Em ordem crescente, observamos, entre os estados, que a capital do estado do Paraná possuía o menor índice de analfabetismo no país e São Paulo era o quinto estado com menor índice de analfabetismo. Todavia não era possível fazer diferenciação entre os estados das regiões, pois os índices estavam espalhados por todo o território e vários fatores sociais, como a economia e a cultura local, a localização, entre outros, contribuíam para os resultados e foram verificadas as capitais por estas apresentarem serem os locais com mais população no estado.

Mesmo diante do fato de Almeida Júnior já haver se referido ao problema do analfabetismo, à elevada taxa de porcentagem de crianças em idade escolar analfabetas, considerando que o estado de São Paulo estava em uma posição razoável, São Paulo era uma das capitais tomadas como referência, o que ampliava o problema em outros locais em condições precárias. No quadro a seguir, estão as capitais com os piores índices de analfabetismos:

Quadro 8 – Capitais com maiores índices de analfabetismo, ano 1950.

Rio Branco – AC	58,76%
Teresina – PI	57,17%
Boa Vista – RR	55,20%
Porto Velho – RO	51,65%

Macapá – AP	51,45%
João Pessoa – PB	45,97%
Cuiabá – MT	45,51%
Maceió – AL	43,44%
Natal – RN	38,12%
Fortaleza – CE	36,58%
Goiânia – GO	35,39%

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.48).

Almeida Júnior, ao concluir sobre os resultados, fez a observação de que as realidades para o índice de maiores e menores proporções de analfabetismo variavam de acordo com a região e outros fatores refletiam nos índices, como a localização geográfica, a economia e a cultura. Os critérios desse recenseamento não foram levados em consideração até o quarto ano da escola primária, até porque os números seriam piores e na realidade rural o ensino ia até o terceiro ano (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Todavia, ao tratar das taxas censitárias, Almeida Júnior (1959) trouxe, em seu livro sobre a “extensão e distribuição do analfabetismo”, além dessa questão outro problema em relação aos censos no país e sobre isso o educador escreveu: “[...] a precariedade dos serviços censitários, são condições que impedem avaliar com exatidão o volume geral do analfabetismo no mundo civilizado.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.44). Mas esse problema não podia se referir somente aos casos dos censos de modo geral que colocassem num mesmo plano todos os países a fim de compararem as taxas de analfabetismo geral.

Observamos que tal questão ocorreu no país, como destacado pelo educador, anos antes, conforme escrita presente em seu livro “Escola Pitoresca e outros estudos”, datada de 25 de maio de 1942, em palestra na comemoração ao dia do estatístico, realizada no Departamento Estadual de Estatística. Observamos a seguir o que Almeida Júnior mencionou:

[...] a estatística, instrumento de investigação estritamente dependente da inteligência, da cultura e até do caráter de quem o manipula, sofre, mais do que qualquer outro, as consequências da fragilidade humana. Em segundo lugar, porque as estatísticas de interesse público, em regra, são obra coletiva, em que cooperam milhares de informantes, elaboradores e intérpretes de todos os níveis de capacidade, de todos os tipos de moralidade, e, nesta extensa e complicada colaboração, nem sempre o mérito individual de cada um está à altura da magnitude da tarefa. Teoricamente excelente como método, a estatística, portanto, se ressentindo, na prática, das inúmeras falhas que cumulativamente se insinuam em sua execução e aproveitamento, induzindo o crítico malévolo ou não esclarecido a inscrever-lhe no passivo defeito que, a rigor, não cabem a ela, e são ao próprio homem (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.228).

As estatísticas possuíam importância e deveriam ser aplicadas corretamente em todos os processos da pesquisa, já que seriam o único meio para se observar a situação de determinados fatores na sociedade, sendo referência na solução dos problemas.

Almeida Júnior destacou os graves problemas encontrados no decorrer dos censos, pois, desde a década de 1940, já havia problemas com as estatísticas e o educador mencionou esse problema sobre os erros que se cometiam: “[...] decorrem quase sempre, não dos técnicos que a produzem, mas dos que os antecederam no trabalho, fornecendo-lhes dados censitários, ou então dos que os sucedem, interpretando os resultados por eles conseguidos.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1966, p.229). Assim, o educador coloca em três dimensões as estatísticas: a informação, a elaboração e a interpretação.

A “informação” presente nos censos podia ser vista em dois aspectos – direta, por aqueles que a elaboravam, e indireta, por aqueles que as viam. As informações se dividiam em “ausência” de dados, por não serem registradas, e “erros” em menções como de “qualidade e quantidade”.

Era um erro em qualidade por não haver informantes qualificados para a pesquisa do censo e a quantidade, ao se colocar certo valor numérico sem que este apresente o valor correto. A “elaboração” do censo às vezes nem era elaborada, ou se errava nos valores dos cálculos intencionalmente, ou não, além disso, não se publicavam os dados ou isso era feito tempos depois. E, por fim, estava a “interpretação”, cada leitor poderia interpretar como quisesse (ALMEIDA JÚNIOR, 1966). Em relação ao quesito qualidade e quantidade, para o educador,

o país dava prova da sua cultura, inteligência e moral, por meio dos seus serviços, com características modernas e levadas a todos os Estados.

Para que fosse combatido o analfabetismo no Brasil, a escola primária era a solução, conforme Almeida Júnior (1959, p.49), que propunha que isso seria possível se a escola primária fosse “[...] integralmente eficiente, e colhesse em sua rêdetôda a população infantil [...]”. Contudo as escolas não supriam a necessidade existente e não atendiam a todas as crianças em idade escolar. As “poucas” crianças que permaneciam estudando nem sempre aprendiam a ler e a escrever corretamente, porque a situação revelava a existência de uma escola deficiente, faltava a vitalização nela, ressaltava o educador.

Para essa questão, Almeida Júnior (1959) procurou chamar a atenção daqueles que estavam envolvidos na vida escolar e seu ensino, os professores e educadores, que podiam ver a realidade que acontecia, pois o desinteresse social contribuía cada vez mais para agravamento dos problemas:

[...] a má qualidade da escola; é a escola que existe, sim; a escola que está custando dinheiro ao erário público, que está funcionando; –mas funcionando mal, porque está mal instalada, porque é mal paga, porque não retém o aluno, não lhe desperta o interêsse, não ensina. É a escola de professor desidiioso ou incapaz, de professor que não cursou escola normal, ou que cursou escola normal de nível baixo; de professor nomeado e mantido pela politicagem, e que não cumpre o seu dever. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.51).

Não se dava o devido valor para essa causa, e enfatizava Almeida Júnior que custava dinheiro público manter a educação, e a escola se encontrava em péssimas condições, nem mesmo o professor contribuía para que ela melhorasse, o que acabava por manter o problema do analfabetismo. Voltamos anos antes, para mostrar que o problema já existia e com isso notamos que, na mensagem presidencial de Vargas, de 1933, por exemplo, já se apresentava esse problema:

De modo mais frisante, pode-se determinar que, entre 1.000 brasileiros aptos para receberem a educação cultural elementar, 513 não ingressam na escola e dos 487 restantes 110 matriculam-se, mas não freqüentam os cursos; 178 freqüentam o primeiro ano de estudos, não chegando bem a 1er; 85 freqüentam somente até o segundo ano, alfabetizando-se muito superficialmente; 84 vão um pouco além, mas não chegam a concluir os estudos; e apenas

30 adquirem integralmente a instrução elementar comum, assim mesmo em condições de grande desigualdade de aproveitamento e reconhecida eficiência, atinente à profundidade do ensino, que não se prolonga, em média, além de três anos, com todas as lacunas pedagógicas da maior parte das escolas do interior. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.127).

Anos depois, na década de 1940, houve a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que ocorreu entre os anos de 1947 a 1963, e esteve à frente desta campanha o educador Lourenço Filho. Em mensagem presidencial do presidente Dutra, datada em 1950, foi realizada uma campanha para a alfabetização:

O movimento denominado Campanha de Educação de Adultos, iniciado em 1947, teve a maior expansão no ano que findou, tanto em número de escolas para adolescentes e adultos analfabetos, quanto em novas iniciativas destinadas a aprofundar sua benéfica atuação.

No ano inicial da Campanha, funcionaram 10.416 cursos, ou escolas, com auxílio federal; em 1948, esse número se elevou a 14.359; no último exercício, atingiu 15.200. Em todos os municípios do país, esteve presente, em matéria de ensino popular, a ação supletiva do Governo Federal, sendo de notar que as unidades escolares, em mais de um terço, se localizaram em zonas rurais. Esses dados traduzem, com efeito, excepcional rendimento escolar, que frutificou em um milhão de alfabetizados. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.188).

A medida foi realizada ao se verificar que, quanto mais se mantinha a elevada taxa de adultos analfabetos, o problema em relação à escola primária continuaria, pois os pais analfabetos estariam impossibilitados de ajudar os filhos nas tarefas escolares e, mesmo contribuindo para o processo de aprendizagem, do mesmo modo não mandariam os filhos para as escolas, por não saberem a importância da alfabetização. Sobre a mensagem do governo Dutra, referente à campanha, o presidente expôs:

Graças aos seus serviços, vão sendo recuperadas, para as atividades construtivas e para as responsabilidades da vida cívica, consideráveis massas de nossa população que, estagnadas pelo analfabetismo, viviam em situação marginal, propícia às influências dissolventes e negativas.

São convincentes e auspiciosos os resultados já obtidos, qualquer que seja o aspecto pelo qual se analise a

Campanha. A convocação da solidariedade coletiva, feita pelo Governo, em benefício dessa causa, foi correspondida com excepcionais demonstrações de espírito de cooperação de todos os grupos sociais. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.177).

Entretanto, a partir da década de 1950, várias movimentações ocorreram em torno do analfabetismo e alfabetização, isso pode ser visto por meio do movimento liderado por Paulo Freire, na campanha de alfabetização de adultos (FERRARO, 2009).

Dentre outros fatores ligados ao analfabetismo, estava a “repetência ou reprovação”. João Carlos de Almeida, do Departamento Estadual de Estatísticas de São Paulo, em publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1945, publicou sobre o “Ensino Primário no Estado de São Paulo de 1934 a 1943”, apresentando dados referentes a 1940. Almeida fez a seguinte menção às reprovações:

Sabemos, porém, porque a estatística nos informa, que o rendimento da escola está longe de ser 100% e, assim, todos os anos, cerca de 30% dos alunos da cidade e 40% da roça são reprovados e deverão voltar à escola para repetir a série. A lotação necessária já determinada pelo efetivo populacional em função da duração do curso, deveremos, então, acrescentar os lugares para os reprovados no ano anterior, ou seja em 1939, que foram 97.310 nas cidades e 84.011 na zona rural. (ALMEIDA, 1945, p.369).

Com o elevado número de reprovações, o rendimento da escola primária paulista ficava afetado não somente em termos de ensino, mas em número de vagas em escolas para atender às crianças. Almeida (1945), ao confrontar dados teóricos com a realidade posta no recenseamento de 1940, o número de matrículas e a capacidade das escolas, notou insuficiência de lotação de vagas a qual correspondia a um total de 19% de crianças sem escola na área urbana e de 46% na área rural.

Em relação a essa questão, Almeida Júnior evidenciou a realidade da escola primária brasileira em escrito compilado no livro (1959) datado de 19 de setembro de 1956, durante o Primeiro Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Seu escrito mencionou o ano de 1943, quando a taxa de reprovação da escola pública brasileira no ensino primário

alcançou “[...] 57,4% para a primeira e de 20,9% para a quarta série, tendo no ano seguinte melhorado ligeiramente na série inicial (56,5%) e piorado um pouco em relação à série terminal (22,8%)”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.103). Outros dos males que estavam ligados à reprovação eram a “evasão” escolar e a “estagnação” dos alunos nas escolas.

O Brasil possuía grandes proporções em evasão escolar e, ao tratar disso no estado de São Paulo e sobre o problema da repetência, Almeida (1945) fez a seguinte observação na sua publicação na RBEP.:

A rigor, o “aluno-repetente” não é, como indevidamente se tem suposto até agora, somente aquele que não tendo conseguido aprovação em exame de fim de ano, permanecer na mesma série do curso no imediato. A qualidade de repetente se atribui, também, ao aluno que pela segunda ou mais vezes cursar a mesma série em que tenha estado inscrito em qualquer tempo anterior, ainda que em outra escola, e mesmo que se não tenha submetido a exame ou nem sequer haja permanecido na escola até o fim do período letivo. (ALMEIDA, 1945, p.378).

Não seria um repetente somente aquele aluno que reprovava, mas aquele que, mais de uma vez, em algum momento anterior, já tivesse sido matriculado na mesma série, mas em outra escola de outro local, mesmo que por pouco tempo nela permanecesse. Sobre essa questão, Almeida (1945) observou que existia um erro por parte dos professores que, ao registrarem os alunos, não mencionavam esse fator repetente e nem era registrado corretamente. Além disso, de acordo com Souza (2006b, p.125), “[...] o déficit de vagas e os altos índices de evasão e repetência foram contínuos e alarmantes durante todo século.” Para tanto, observemos no quadro a seguir, do ano de 1948, a proporção de 100 matrículas, que Almeida Júnior (1959) se referiu:

Quadro 9 – Números de matrículas por série, ano 1948, no país.

Séries	Número de matrículas
1ª série	100
2ª série	45

3ª série	29
4ª série	13

Fonte: Almeida Júnior (1959, p.144).

Com isso percebemos a evasão que ocorria, a cada série os números de matrículas diminuía em elevada proporção de uma série para a outra. Para a primeira série houve considerado número de matrículas, mas, para a série final, mais de 50% das matrículas diminuíram, sendo que era a escola primária a grande alfabetizadora, de 100 crianças na primeira série, apenas 13 concluíam a escola primária. Na mensagem presidencial, datada em 1947, o presidente Dutra se referiu assim à educação:

Os problemas de educação merecem consideração primacial, pois que a eles se acham diretamente ligadas as possibilidades do êxito da democracia em nosso País, sendo certo que a prática de seus postulados só poderá ser plenamente alcançada quando se alicerçar numa opinião pública consciente e esclarecida por sólida e generalizada educação.

Por muito que tenhamos progredido durante os últimos anos, devemos reconhecer que o nosso sistema educativo ainda está longe de ser, como deveria, poderoso instrumento assegurador da igualdade de oportunidades. (A EDUCAÇÃO, 1987, p.157).

Em texto escrito datado de 29 de abril a 1 de maio de 1955, publicado no Estado de S. Paulo, Almeida Júnior (1959) afirmou :

Vê – se, pois, que o deficientíssimo aparelho escolar primário de nosso País, além de oferecido ao povo com parcimônia, não é aproveitado em toda a sua extensão pelos que chegam a procurá-lo; mais de metade dos alunos o abandonam antes de haverem atingido a segunda série; 87% o deixam sem alcançar a quarta série. Creio, portanto, não haver errado em 9 de julho de 1952, quando, perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, afirmei que o ensino primário brasileiro, nas condições em que se encontra, é simples simulação. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.144).

Outras observações feitas pelo educador dois anos depois, em 1956, as quais se referira ao ano de 1954, demonstravam que, em 1955, em torno de

42,7% abandonaram a escola e os 57,3% restantes foram aprovados pelo critério de promoção.

Verificamos que, no ano de 1945, Eurico Gaspar Dutra enquanto candidato à Presidência da República do Brasil, em discurso proferido no estado da Bahia e publicado em 1946 na RBEP, afirmou que, “Apesar de todo o progresso obtido nos últimos anos, certo é que cerca de dois milhões de crianças, ou não dispõe de ensino a seu alcance, ou, se em parte dele dispõe, não frequentam as aulas”. (DUTRA, 1946, p.10). A obrigatoriedade da escola primária esteve em pauta várias vezes, e, com a Constituição de 1946, a escola passou a ser vista como pública e obrigatória, já era obrigatória antes, porém não havia o seu cumprimento.

Um fator preocupante se ligava às reprovações, eram os desperdícios com recursos financeiros, investidos no ensino em cada aluno, pois cada aluno custava determinada quantia para o estado durante o ano e, se, ao final do ano, ele reprovasse, perder-se-ia aquele investimento, mas, com a aprovação desse aluno, a aplicação financeira seria bem “sucedida”.

Destacamos entre aspas a palavra “sucedida”, justamente pelo fato de, como vimos, em momento anterior, que, daquelas crianças que continuavam a estudar e concluíam as séries primárias, poucas sabiam, ao final, de fato ler e escrever corretamente. Assim, indagamos: mas em que sentido estaria bem sucedida a aplicação? Bem sucedida por estar “cumprindo” o estado com suas obrigações, nada mais do que deveria? Os investimentos por alunos aconteciam, mas não eram aplicados corretamente no ensino para que o aluno bem sucedido tivesse seu real valor.

Almeida Júnior (1959) assinalou que, no ano de 1943, no Brasil, as reprovações custaram 160 milhões de cruzeiros, com elas se aumentava o número de investimentos aplicados, já que estes eram aplicados às crianças que entrariam para aquela série e mais para aquelas que ali permaneceriam. No Estado de São Paulo, por exemplo, em 1954 as reprovações estavam em 31%, com isso os gastos seriam em torno de 50% a mais.

A respeito da estagnação nas primeiras séries, os alunos acabavam por ocupar os lugares das futuras crianças. Almeida Júnior (1959, p.108, grifo do autor) fez uma “revelação sensacional”, expondo que “[...] é a de que, se na

escola primária paulista não houvesse reprovações, sua lotação de hoje satisfaria integralmente às necessidades do Estado”. Com essa questão posta, o educador destacou que se acarretou aos administradores da educação aplicar a “promoção automática”, ou seja, a cada final de série os alunos seriam promovidos para a série seguinte e assim por diante, visto isso como uma medida que solucionaria a reprovação. No caso de São Paulo não conviria haver a promoção, o problema não seria resolvido, seria, na verdade, piorado.

Assim estava pautado o diagnóstico de Almeida Júnior em relação ao analfabetismo e ao acesso à educação democrática como uma das alternativas para se resolver tal problema. Diante disso, o educador, em suas ideias presentes em seus escritos e diante de sua defesa pela educação primária, mencionou alguns princípios e finalidades para ela.

E foi dessa forma que Almeida Júnior, enquanto intelectual, buscou tratar dos problemas educacionais em relação à educação primária, questionando-a e divulgando-a, a fim de levar a realidade do problema ao conhecimento de todos, na tentativa de chamar a atenção para a educação primária, bem como mostrar sua importância para o desenvolvimento social.

Fosse por ideias pontuadas pelo grupo de educadores pertencentes à Escola Nova, dentro desses ideais, Almeida Júnior diagnosticou a educação por sua perspectiva, a qual defendia, na qual acreditava e via o que não era correto, com isso fez suas críticas, questionou e levando à público, assim sua função social se cumpria – a de um educador que não se contentava em ver os problemas e ficar quieto, mas um educador que buscava com isso chamar a atenção para que as pessoas tomassem consciência do problema e buscassem soluções e medidas para o ensino primário paulista, na busca pela expansão e vitalização do ensino e como o processo de alfabetização se fazia tão importante e essencial para a sociedade.

É diante de tais questões que buscamos, na seção seguinte, mostrar que, dentro desse ensino, havia as facetas que poderiam contribuir para que ele atingisse a proposta de um ensino eficiente, comum e democrático.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO COMUM DEMOCRÁTICA

“Pois que sem escola primária eficiente e universal, levada indistintamente a todas as crianças, não se pode falar em democracia”.

Almeida Júnior, 1959³⁰

A educação primária era fundamental, entendida por Almeida Junior como a base de todos os outros níveis de ensino, sendo indispensável para a formação humana, a formação do cidadão e a construção de um projeto de nação brasileira. A partir da escola primária e seu ensino, a criança tinha contato com a formação de valores importantes para a cidadania e convívio social. Contudo a educação primária, tão essencial para o país, não estava sendo valorizada, para Almeida Júnior, ela estava repleta de descuido e descaso, o que interferia na sua difusão, vitalização e aperfeiçoamento.

Um dos problemas no ensino primário era a falta de investimentos financeiros, que afetava sua expansão pelo Estado, e a construção de novos prédios escolares acentuava o analfabetismo e a falta de interesse por essa educação. Como apontado na seção anterior, esse foi o diagnóstico de Almeida Júnior, compartilhado pelo grupo de educadores que fazia parte do movimento pela Escola Nova, com proposições renovadoras e progressistas. Almeida Júnior, a partir de seus estudos, analisou a educação primária, no exercício de sua crítica, e buscou em seus livros “E a escola primária?” (1959) e “Escola pitoresca e outros estudos” (1966) mostrar ao leitor que era preciso que a sociedade se interessasse pela educação e tomasse contato com a realidade na qual ela se encontrava e saber o que levou à sua precária organização.

Para que houvesse uma educação primária que possibilitasse um ensino eficiente e de qualidade para as crianças do país, e que de certo modo contribuísse para o desenvolvimento social e formativo da nação brasileira, na perspectiva de Almeida Júnior, fazia-se

³⁰ ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, V. 72). p.91.

necessário olhar para a qualidade da formação de professores que atuavam no ensino nas escolas primárias.

Os apontamentos do educador, referentes à formação de professores para a escola primária, foram tratados a partir dos aspectos, das condições e da realidade da formação dos professores no período de 1934 a 1959, e essas discussões foram identificadas em seus dois livros que analisamos e em demais textos de sua autoria e organização. Ressaltamos que, nesse período, foi criado no país o curso de pedagogia, na década de 1930, sendo a formação de professores um dos temas analisados por meio das Escolas Normais.

Diante disso, serão abordadas algumas características da educação primária, apresentadas por Almeida Júnior em seus escritos. Ele atribuiu, à educação primária, princípios e finalidades, defendendo uma educação pública, comum e democrática, com a finalidade de formar o homem e o cidadão, capaz de dar rumos para a vida social na busca da construção de um projeto de nação brasileira. A escola não estava na função apenas de ensinar a ler, escrever e contar, mas de contribuir com finalidades culturais - dar condições necessárias para a vida social; políticas - formar o cidadão; biológicas - cuidar da saúde social a partir da criança; e sociais - evitar que a criança ficasse na rua ou trabalhasse antes da idade adequada.

4.1 Análises de Almeida Junior sobre a realidade da formação de professores primários

A formação de professores primários, nas décadas de 1930 a 1950, era realizada, especialmente, por meio das Escolas Normais, que foram as principais referências de preparação desses professores para o ensino. Almeida Júnior foi professor normalista e em seus escritos tratou do tema com preciosidade de detalhes, não por ele ter sido formado nessas escolas, mas pelo fato de que não podia observar e falar da educação primária sem olhar para seus componentes, os professores, que estava em contato com as crianças e contribuía na construção de um ensino eficiente e de qualidade no processo de alfabetização, cultura e formação humana.

Os professores não eram os únicos instrumentos para um bom ensino, outros fatores contribuíam para isso, como o ambiente, os materiais didático-pedagógicos, as instituições sociais, os técnicos da educação, a administração escolar, entre outros, que, em conjunto com os professores, faziam a escola, o ensino e a educação.

É preciso observar que, para um ensino eficiente e de qualidade, era necessário intensificar os investimentos, fossem eles financeiros, em construções de prédios escolares, nos materiais didáticos e na formação dos professores. A necessidade de maiores investimentos na educação foi destacada por Almeida Júnior, vale lembrar que seria investimentos para um ensino eficiente e de qualidade e não com proliferação de estabelecimentos de ensino.

Assim, permeando seus escritos sobre a formação de professores, é possível notarmos que Almeida Junior enfatizou em vários aspectos a importância e o cuidado que era preciso ter com a formação desses profissionais da educação, bem como a realidade da profissão que existia.

A formação de professores, no Brasil, intensificou-se com as primeiras Escolas Normais, instaladas no país, com a finalidade de ensinar não somente as primeiras letras, mas de preparar professores para aplicar o método de ensino mútuo. Em 1823, foi fundada a Escola de Primeiras Letras, pelo método de ensino mútuo, destinado ao ensino das corporações militares, após isso, a escola funcionou de modo a instruir as pessoas por meio do método Lancaster e, por meio da lei decretada em 15 de outubro 1827, estabeleceu-se a criação de Escolas de Primeiras Letras por todas as Províncias mais populosas do império (TANURI, 2000).

As primeiras Escolas Normais, no Brasil, foram estabelecidas por iniciativa das Províncias. Após a Reforma Constitucional de 1834, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil, localizada na Província do Rio de Janeiro, em Niterói. O conteúdo e o método seriam os aspectos essenciais para a formação de professores e estariam direcionados ao professor para que este soubesse o que ensinar e como ensinar.

Esteve muito presente a circulação da ideia de formação de professores pelas Escolas Normais por meio da imprensa periódica em cada Província. De início, predominaram questões norteadoras sobre a feminização do corpo

docente, suas normas e prescrições para o ingresso e permanência, havia resistência à coeducação dos sexos na formação de professores e na escola primária. Existia, também, precária condição financeira como caracterização dos professores e alunos, desvalorização da profissão, sua formação e recursos materiais. Todavia, nessa circulação de ideia, havia nas Províncias os conflitos existentes nas relações, bem como a rotatividade dos governadores daquelas e suas implicações e repercussões para a institucionalização da escola normal.

O processo de criação das Escolas Normais no Brasil durante o século XIX foi composto por ruptura e continuidade – marcado por um ciclo de abertura, fechamento e reabertura das Escolas Normais nas Províncias. Cabe lembrarmos que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009),

É importante considerar que, embora o conhecimento pedagógico e as formas administrativas para o ensino fossem se tornando semelhantes para os diversos estados brasileiros, as condições sociais e econômicas eram bastante diferenciadas em cada lugar. Portanto, não se pode falar num modelo único de formação de professores no Brasil durante a primeira República. [...]. O elemento comum a quase todos esses diferentes modelos de formação foi o Curso Primário Complementar. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.38).

Com isso, percebemos que a realidade da formação de professores primários era colocada de diferentes modos pelas Províncias, cada qual com sua realidade cultural, bem como com o que os próprios governantes locais postulavam para suas Escolas Normais. Essa questão é colocada por Vicentini e Lugli (2009), “historicamente” não significa que o ensino tenha progredido, começou precário e depois sua precariedade foi se tornando menor e mais adiante se tornou adequado, um processo que se viu marcado por tais fatores, como a descontinuidade, os retrocessos e avanços que moldaram as instituições que hoje conhecemos como “escola”.

No século XX, em específico na década de 1920, as Escolas Normais já haviam se expandido e ampliado por todo o país, possibilitando a articulação com o curso secundário e, assim, alargando a formação profissional (TANURI, 2000). Em 1920-1921, a Reforma de Sampaio Dória no estado de São Paulo, depois de ter conhecimento do problema, colocou o curso complementar de dois anos para as Escolas Normais e possibilitou desenvolver a preparação dos profissionais a

partir da “prática escolar”, com observações e participações do ensino (LOURENÇO FILHO, [194?]).

Nesse período, década de 1920, Almeida Júnior, durante o inquérito (1926) sobre a educação e ensino no Estado de São Paulo, que foi publicado no jornal O Estado de São Paulo, ao tratar sobre o ensino normal, concordava que cinco anos de curso era o mais apropriado, existiam defeitos no programa das escolas normais paulistas, assim como na distribuição das matérias, faltavam estímulos na formação dos professores para se aprimorarem após a formação e ao já estarem em sala de aula. Lourenço Filho, que falou no inquérito, tratou de dizer que o Ensino Normal não cuidara da formação dos professores, enquanto estudavam, e que isso se refletia depois em sala de aula.

Na década de 1930, especificamente em 1939, por exemplo, surgia o curso de pedagogia³¹ no país, criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil³², com a função de formar bacharéis, para a atuação em cargos de técnicos de educação, e licenciados para que formassem os professores nos cursos normais.

Com as tentativas de modernização do ensino no país, foram introduzidas reformas que passaram por desde o ensino primário até a formação de professores. No caso de São Paulo, em 1933, foi realizada, por Fernando de Azevedo, uma mudança, na qual vários Estados adotaram o modelo, contribuindo para a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946 (SAVIANI, 2005).

³¹ Ver Dermeval Saviani em **A pedagogia no Brasil: história e teoria** (2008).

³² A Universidade do Brasil “[...] foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. A novidade já havia sido anunciada em 1931, quando Francisco Campos estava à frente do Ministério da Educação e assinou decreto estabelecendo que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas. Ao ser criada, a Universidade do Brasil reuniu 15 escolas ou faculdades que receberam a denominação de “nacionais” e 16 institutos, alguns dos quais já existentes, além do Museu Nacional. Com a criação da Universidade do Brasil o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse projeto grandioso e altamente centralizador acabaria sufocando outras iniciativas mais liberais. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Apesar de enfatizar o aspecto democratizante do ensino universitário, o ministro Capanema criou uma universidade claramente destinada às elites. Nessa perspectiva se incluía o projeto grandioso de construção da Cidade Universitária, que pretendia ser o núcleo da cultura brasileira. As obras, no entanto, não chegaram a ser iniciadas na gestão de Capanema. A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro” (CPDOC, 2001, p.1).

Em 1933, Lourenço Filho mencionou que, com o governo provisório, o ensino normal em várias localidades no país iniciou uma nova fase. Em São Paulo foram reformadas as Escolas Normais, a fim de reorganizá-las, com o curso com a duração em quatro anos, bem como as matérias preparatórias, colocando-se o curso complementar de aperfeiçoamento pedagógico de dois anos, e, para isso, era preciso ter o diploma de Escola Normal ou ginásio. Abriu-se a escola de professores, e Fernando de Azevedo contribuiu para que ela fosse instalada, quando estava na diretoria de instrução de São Paulo, em 1933. Aquela, depois, foi incorporada à Universidade de São Paulo, elevando a formação de professores primários em nível de estudos de universidade (LOURENÇO FILHO, [194?]).

Como vimos, pela proporção dessa reforma do ensino normal em São Paulo, esta serviu de modelo para os demais Estados e contribuiu para a Lei Orgânica do Ensino Normal, como mencionado por Saviani (2005). A Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecida pelo decreto-lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946, sobre as finalidades do ensino normal, atribuía as seguintes menções:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário à escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946b).

O ensino normal fazia parte do ensino secundário. Logo após se concluir o curso primário, tinha-se a opção de fazer o curso normal que tinha, como sua primeira finalidade, formar professores para o ensino primário e também habilitar técnicos e administradores escolares. O ciclo do curso ficava decretado da seguinte forma:

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. (BRASIL, 1946b).

Em dois ciclos, formava-se, no primeiro, em quatro anos, regentes primários e, em seu segundo ciclo, em três anos, os professores primários. No que se referia aos tipos de estabelecimentos que formavam os professores normais, estavam:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo dêsse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem. (BRASIL, 1946b).

Assim ficavam decretados os tipos de estabelecimentos destinados à formação de professores e como estavam estruturados. A questão sobre a formação de professores primários no Brasil foi mencionada por Lourenço Filho no qual se referiu ao assunto, afirmando que,

Desde os mais remotos tempos, reconheceu o homem a necessidade de ministrar à criança uma preparação que a viesse adaptar ao convívio e às atividades dos maiores. [...] A concepção de educação primária, a todos oferecida, tal como hoje entendemos, só surgiu, no entanto, nos três últimos séculos. E, em consequência, o problema da formação do professorado só podia ter tido sua origem e desenvolvimento, também nos últimos tempos. (LOURENÇO FILHO, [194?], p.1).

Ou seja, a partir da concepção de educação primária que se desenvolveu, a concepção de professor e esse problema da formação de professores evoluíram a partir da educação primária, posta em questão e a qual temos visto.

Almeida Júnior diagnosticou os problemas relacionados com a formação de professores primários, em específico no estado de São Paulo. Entre as décadas de 1930 a 1950, verificou que havia escassez de professores em exercício no estado, isso ocorria, em sua opinião, porque o estado não tinha

verbas suficientes para pagá-los ou porque o que se pagava não atraia pessoas para a profissão (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

A formação de professores deveria ocorrer nas Escolas Normais, estas eram as encarregadas de formá-los, o que ocorria era a grande quantidade de candidatos que faziam o curso normal, com a finalidade de apenas passar o tempo ou para depois o usar como meio para o curso em ensino superior. Anísio Teixeira destacou isso sobre o ensino normal, vejamos as suas reflexões:

Deu-se, na realidade, uma integração dos cursos normais no sistema de educação secundária do país, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino superior. Era natural que se deixassem dominar pelo caráter de educação preparatória e não pelo de formação vocacional dos mestres, pois os alunos já agora desejavam também nova oportunidade que a mudança lhe abria, além da habilitação ao magistério. (TEIXEIRA, 1968, p.95).

As Escolas Normais acabavam por facilitar a entrada ao ensino superior, era um meio, já não se tratava mais de buscar a escola por interesse ou aptidão, alguns procuravam por novas oportunidades.

Para Almeida Júnior (1959), a escola normal tinha que preparar o professor para exercer o magistério tanto na área urbana quanto na rural, o professor precisava, em qualquer área em que estivesse, atuar com eficiência. Almeida Júnior defendia que, para que houvesse um ensino primário eficiente em qualquer localidade, era preciso estarem as atividades em acordo com a realidade do meio, e as Escolas Normais precisavam levar em conta as características e as necessidades de cada meio.

Em qualquer meio em que o professor estivesse, haveria dificuldades na profissão. Era necessário, às vezes, que o professor fizesse renúncias e saísse do ambiente familiar e da zona de conforto em que estava “gastando as solas de sapatos”, indo morar em pensão modesta e ocupando parte do seu tempo com os estudos. O educador fez um comparação daquela década de 1930 em relação a décadas anteriores, concluindo:

Há cinquenta anos atrás, matricular-se em escola normal equivalia a um rol de sacrifícios e renúncias. Era deixar a família e mudar-se para a sede do curso, instalar-se em pensão modesta, gastar a

sola do sapato a fim de economizar o bonde, em nada ocupar-se a não ser nas lições. Tudo isto para quê? Para, ao término de quatro anos, ingressar no magistério primário como único meio de ganhar a subsistência. Aquela matrícula, portanto, significava para o moço escolher aos catorze anos e seu destino; e os que resistiam à dureza da prova já demonstravam com isso sua aptidão para a luta. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.79).

Com isso, Almeida Júnior remetia à questão de que se exigiam sacrifícios e renúncias quando se escolhesse seguir uma profissão. Naquelas décadas, os jovens muitas vezes necessitavam sair do ambiente familiar para continuar os estudos em outros locais pela não existência de escolas por perto, visto que havia poucas Escolas Normais pelos estados.

Estudava-se em média quatro anos para se tornar professor normalista e esse seria o único meio de sobrevivência, aquela oportunidade era opção dos jovens, cedo, aos 14 anos de idade. Nessa questão podemos pensar em como poderia um adolescente de 14 anos saber escolher o que seria bom para si. Foi desse modo que Almeida Júnior argumentou que aquele que fizesse essa escolha e nela permanecesse a enfrentaria com garra e se mostraria apto para a luta do ensino. Dentro dessa perspectiva, Almeida Júnior (1959) mencionava um problema por ele visto em relação à seleção dos candidatos à Escola Normal:

As dificuldades começam, a meu ver, no recrutamento dos candidatos a êstes cursos. Tem-se pensado até hoje nos requisitos de inteligência e de cultura, aferidos outrora pelo chamado “exame de suficiência” e, atualmente, pela posse do certificado pré-normal. E o problema da vocação? Será destituído de importância? Não atribuo ao vocábulo “vocação” nenhum colorido místico, pois suponho que o que nêle se expressa, além das aptidões para o ofício, é o gôsto por êste. Cérebro e coração – para usar o clássimo binômio. Sem gôsto pelo ensino (gôsto que implica amor às crianças, dedicação e paciência) e sem fé nos benefícios da escola, ninguém suporta as agruras inerentes ao magistério primário, especialmente na prova crucial proporcionada pelos postos do início da carreira. Êssegôsto depende, provàvelmente, de fatôres inatos, mas é suscetível de se desenvolver por estímulo externo. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.80).

Para o educador, a seleção precisava levar em conta questões norteadoras, como a inteligência e a cultura, mas atribuía à vocação grande valor, ou seja, era preciso ter gosto pela profissão e o ensino e ter forças para

continuar na profissão em meio aos seus desafios, a vocação faria o indivíduo mais forte para suportar as dificuldades inerentes à profissão. Almeida Júnior (1959) mencionou que tão importante quanto usar o cérebro era usar o coração no exercício da profissão.

Esse educador, mais adiante em seu diagnóstico sobre os professores primários, em discurso sobre “a mulher e o ensino”, proferido na Associação de Professoras de São Paulo, em dezembro 1933, destacou que a mulher no ensino, a feminização, estava ligada a dois argumentos:

Afirma-se que a capacidade para ensinar é dom natural: o professor já nasce feito. Deu-lhe de presente a natureza predicados particulares, que a instrução não poderia suprir. Deu-lhe a intolerância, paciência e bondade. Deu-lhe uma atitude de perene simpatia para com a infância, atitude que lhe permite congrega ou, ao menos, suportar em torno de si os bandos infantis. Deu-lhe a capacidade de apreender o essencial de cada problema; de concatenar as idéias com clareza e lógica; de adivinhar as dificuldades, de desafazê-las, de encarar as coisas como as crianças se encaram, de pensar, de sentir como as crianças. Êstes atributos não se adquirem nas escolas normais: gramjeiam-se no berço ou o indivíduo morre sem êles. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.129).

Assim, Almeida Júnior ressaltou a importância que tinha a vocação para a atuação do professor, característica e aptidão que formavam o bom profissional. Tais predicados nasciam com o indivíduo e, durante sua formação na Escola Normal, eram aprimorados, com isso, “Para tôdas as profissões necessitam-se qualidades inatas. Para tôdas existe certo número de capacidades naturais, cuja presença, em grau maior ou menor, facilita ao indivíduo o exercício profissional e condiciona o êxito [...]”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.129). Almeida Júnior concordava que, entre as profissões liberais, o magistério apelava para esses fatores de capacidades naturais.

O segundo argumento estava embasado no fato de que existiam pessoas com vários títulos mas eram incapazes de ensinar a disciplina. Almeida Júnior afirmou que o que se via eram bons professores com pouca cultura, saberes enciclopédicos e que se esforçavam a vida toda para ensinar, mas na verdade não conseguiam porque lhes faltava um dom natural que a cultura não supriria, chegou a afirmar que “quem nasceu sem jeito para ensinar não aprenderia pelo

estudo”. Quando a cultura se encontrava com os dons, aprimorava-os, orientava-os, dando-lhes eficiência (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Desse modo, Almeida Júnior destacou que, além da vocação, a principal aptidão natural para o magistério era a inteligência, o mínimo de inteligência para os domínios das disciplinas que seriam ensinadas e para que o professor compreendesse o fenômeno educativo. Esse era um dos pontos mais fracos na formação dos professores paulistas. Mas, diferente do que Almeida Junior propôs, havia outra realidade dessa formação na formação naquele momento:

Hoje, o jovem ginasiano – e sobretudo a jovem ginasiana – não raro vai formar-se por esporte, para encher o tempo, à espera de coisa melhor; e também porque, graças ao regime paulista de instalar um curso normal em cada esquina, a porta da escola fica ali mesmo, a dois passos, entre a confeitaria e o cinema. A moça não consulta a sua vocação, não se submete a nenhum teste de separação, de desconforto ou de resistência emocional, não sofre nenhum desafio sério à sua capacidade de viver fora do lar. Nem mesmo se fixa, durante o curso, no propósito de consagrar-se ao magistério, visto que, se estuda de manhã para normalista, frequenta à tarde as aulas do colégio. Daí, talvez, o que acontece depois: inadaptação e comissionamento. O fato é que a proporção dos decepcionados cresce de ano em ano, e o êxito profissional dos que permanecem na carreira desmente, por vezes, a excelência das notas do diploma. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.79-80).

Se observarmos o que Almeida Júnior mencionou na década de 1930 a 1940, já havia outra realidade social, para o aluno que ia cursar a Escola Normal, já não existiam tantos sacrifícios, buscava os estudos na Escola Normal como uma opção para passar o tempo. Além disso, com o excesso de Escolas Normais pelo Estado, estas ficavam logo na esquina, perto da casa do normalista, não mais se saía do ambiente familiar para ir estudar.

Durante o Congresso de Lima, na década de 1920³³, Almeida Júnior, que esteve presente, relatou em seu livro os temas discutidos e as conclusões oriundas do congresso e, a respeito da formação de professores primários, considerava pertinentes os seguintes aspectos: vocação; atitude em relação aos valores humanos; cultura geral; cultura pedagógica; e capacidade técnica. O que

³³ Almeida Júnior publicou tais resultados, em 1959, no jornal O Estado de S. Paulo e em seu livro “E a escola primária”.

ficava evidenciado era que na América Latina não havia tais requisitos nas formações, o que se via era:

Falta-lhe o amor à criança, falta-lhe o desejo de servir à comunidade, o gosto pela profissão docente ou, numa palavra, a “vocação”. É fraca também sua cultura geral, fraquíssima a cultura pedagógica, quase nula a formação técnica. E a cultura pedagógica, quando existe, não exerce a mínima influência sobre a prática do magistério, permanecendo esta estranha à outra, em compartimento estanque. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.63-64)

Em sua análise, Almeida Júnior expôs que faltava vocação para o cargo e os sujeitos não tinham em sua formação os requisitos essenciais como cultura geral, cultura pedagógica e técnica.

Com isso, notamos que a técnica sobre o método de ensino, que era essencial, era ofertada de maneira precária. Almeida Júnior afirmava que o professor não deveria lecionar por cobiça, para crescer na vida, porque isso o levaria a lecionar com má vontade; o professor não precisava fazer renúncias na sua vida, precisava estar em ponto de equilíbrio, era preciso, além de buscar ascensão social, ter consciência do valor da profissão e ensinar com amor. Tudo estava relacionado ao otimismo, era importante que o professor sentisse que a profissão era complexa e que a magnitude da sua missão, do ponto de vista social e do nacional, era extensa. Assim, no congresso afirmou algo importante:

Em consequência, o Congresso reclamou das escolas normais que ‘enriqueçam a vocação docente’ de seus alunos; que lhes afinem a sensibilidade moral; que lhes proporcionem melhor cultura, e que lhes dêem ensejo, não só para a iniciação técnica, como ainda, mais tarde, para se aperfeiçoarem. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.64).

Almeida Júnior fez uma crítica sobre o fato de a população rebaixar os profissionais da educação primária ao dizer que o professor primário não precisava saber muito dos conhecimentos. Lourenço Filho mencionou, ao tratar sobre a formação do professor primário, essa questão:

[...] não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de professor a qualquer, saiba ou presuma

saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar. (LOURENÇO FILHO, [194?], p.5).

A educação exigia do professor o mínimo de cultura variada para uma vida social moderna e que permitisse a ele aprimorar a técnica de ensino. Lourenço Filho, ao se referir sobre a técnica, enfatizava que,

Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado, em curto prazo e logo após o curso de primeiras letras, uma cultura geral e uma formação técnica. Como é fácil compreender, essa última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. (LOURENÇO FILHO, [194?], p.5).

A técnica era um dos pontos essenciais na formação do professor, estava sendo ofertada em seu mínimo e de modo errado. Almeida Júnior fez alguns levantamentos sobre o fato de a população rebaixar os profissionais da educação primária ao dizer que professor primário não precisava saber muito ou que não deveria saber muito. O que não era bem assim, porque a educação exigia do professor uma cultura variada para uma vida moderna e isso lhe permitiria aprimorar as técnicas de ensino. Lourenço Filho se posicionou sobre essa questão, ao dizer na década de 1940 que,

Nossas escolas normais, inclusive a da capital do país, continuavam a manter, até há alguns anos atrás o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional a um tempo. Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado, em curto prazo e logo após o curso de primeiras letras, uma cultura geral e uma formação técnica. Como é fácil compreender, esta última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de professor a qualquer, saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar. (LOURENÇO FILHO, [194?], p.5).

Nessa perspectiva, podemos observar que no país qualquer pessoa poderia receber o título de professor e que a própria cultura do país e suas leis desencadeavam que isso viesse a continuar a existir e mesmo se perpetuar,

qualquer um podia ser professor, sabendo ou não sabendo como se ensinar. Almeida Júnior (1959) mencionou que a população rebaixava os professores, dizendo que estes não precisavam saber muito para ensinar. Lourenço Filho afirmava que essa compreensão se originava da cultura enraizada na consciência social.

Almeida Júnior, nessa questão da formação de professores, se referiu à presença feminina no magistério e acreditava que esta possuía as melhores características para o magistério:

Mas está bem que a liderança doutrinária da educação infantil se tranfira para as mãos femininas, visto como nessas mãos se acha a quase totalidade das nossas classes escolares. A mulher insinuou-se maneiramente no ensino primário, foi aos poucos afastando os homens e acabou por assumir-lhes o monopólio, com evidente vantagem para a criança. As leis e as praxes a contiveram arredada por muito tempo da administração, alegando-se como impedimentos irremovíveis os excessos da sua afetividade e a insegurança do seu temperamento. Mas a resistência afinal cedeu, e os resultados são hoje bem sabidos: aí estão ótimas diringentes de escolas, tão eficientes como os mais eficientes diretores, e sem a rudeza agressiva, nem a tortuosidade de intriga de alguns. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.132).

Almeida Júnior tratou, em seu diagnóstico, sobre as Escolas Normais por estas serem as formadoras de professores para a educação primária, assim, por considerar a importância da educação primária, falou sobre as condições dos professores. Ser um bom professor, com uma boa formação, faria diferença, haja vista que a educação primária passava por vários problemas e os professores eram essenciais no processo, não somente para um bom ensino, mas poderiam contribuir para amenizar alguns problemas do ensino. A importância do professor começaria a ser notada, de acordo com Anísio Teixeira (1968), a partir da tomada de consciência da importância de sua profissão,

[...] começa a surgir a consciência de que a chave para a expansão de educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professores, no nível médio e superior, como base e raiz para a formação do próprio professor primário. (TEIXEIRA, 1968, p.98).

Diante disso, Almeida Júnior (1959) destacava que a educação estimularia a economia da nação, o professor representava um dos agentes da educação, logo, as escolas formadoras de professores influiriam na economia nacional. Vicentini e Lugli (2009) afirmavam que as Escolas Normais no país tiveram expansão considerável na década de 1950, em especial no ensino particular. O ensino normal secundário era oferecido, em sua maioria, em instituições particulares, estando em maior concentração no Estado de São Paulo e Minas Gerais, e parte delas não passava por fiscalização por parte do Estado. O ensino normal oficial não apresentava crescimentos, pois já tinha número de professores o suficiente, isso a partir da década de 1950.

Como analisado na seção anterior, houve considerável aumento das Escolas Normais oficiais de 1934 a 1938, estas seriam suficientes, mas, além disso, havia as Escolas Normais livres que já não tinham tanto crescimento como no início da década de 1930, mas que ainda estavam sendo abertas e contribuindo para o aumento do número de professores.

4.2 Por uma educação comum democrática: Os princípios e as finalidades da educação primária

Durante as investigações, ao analisarmos parte das produções de Almeida Júnior, em meio as suas discussões, diagnósticos e proposições, alguns elementos referentes à educação primária, em especial, sobre a escola e o ensino primário, foram se destacando nos escritos do educador, acentuando, assim, não apenas a defesa desse nível de ensino, mas traçando alguns princípios e finalidades para a escola e o ensino primário.

A escola deveria proporcionar à criança uma educação completa, de seis anos, era necessário ser obrigatória e com ensino integral. A escola deveria estar de acordo com o ambiente em que estivesse localizada. Para o educador, uma escola que fizesse diferenciação entre cidade e campo seria antidemocrática e desumana. A escola deveria ser moldada nos princípios denominados como “escola comum”. Assim Almeida Júnior se referiu à escola comum:

Seja, pois, a nossa escola primária, tanto urbana como rural, democraticamente, humanamente, uma escola de ensino 'comum'. Destinada indistintamente a todas as crianças de oito a catorze anos – filhos do comerciante ou do fazendeiro, filhos do colono ou do operário – dê-lhes o mínimo (enquanto não puder dar o máximo) de educação 'comum' indispensável a vida social. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p.33).

A escola comum, ou educação comum, a que Almeida Júnior se referiu, estava voltada a ofertar, a todas as crianças, de modo democrático, a mesma educação que deveria ser ofertada na cidade ou na área rural. Nessa perspectiva comum, a cultura deveria ser estendida a todas as crianças. Ainda que não se pudesse dar o máximo de cultura, era preciso ofertar pelo menos o mínimo essencial e indispensável para a vida social, sem distinção de classes, e esse tipo de escola era fundamental para a cultura do povo. Tal questão sobre a escola única já era mencionada por Anísio Teixeira no ano de 1924, quando, em publicação para a “Revista do Ensino”, de Salvador, ele tratou sobre “A propósito da Escola única”:

Realmente, a idéia tem o seu aspecto seductor, justificam-n'a dois formosos principios: todo homem tem direito a que a sociedade lhe forneça os meios de desenvolver plenamente as suas faculdades; este direito do individuo é, por outro lado, o interesse natural da sociedade.

Uma "escola unica" obrigatoria para todos, ministrando ensino de um modo integral e uniforme, seria o aparelho magico destinado a dar a todos os homens o pleno desenvolvimento de suas faculdades.

A perfeita unidade da cultura e o seu perfeito desenvolvimento creariam a perfeita unidade e a perfeita grandeza nacionaes.

Tal edificio grandioso e simples de instrucção abriria para esse paiz privilegiado o maior caminho de todos os tempos para a republica, para a democracia e para a felicidade nacional. (TEIXEIRA, 1924, p.1).

Anísio Teixeira, ao tratar sobre a escola comum anos antes de Almeida Júnior, em 1924, mencionava que era direito de todos receber a mesma educação que desse condições para desenvolver suas faculdades, ou seja, desenvolver seus conhecimentos - um direito de cada um e uma necessidade comum da sociedade. Assim, ficava evidente, na fala de Teixeira (1924), que a escola comum era o meio que daria abertura para o desenvolvimento cultural que

proporcionaria uma unidade nacional e com essa unidade se faria uma república democrática.

Com isso, percebemos que a escola única, baseada nessa proposta, daria ao país a construção democrática. A sociedade precisava seguir moldes igualitários, mas havia desigualdade, divisão de classes, elite e classe baixa, e isso se refletia na educação. Mesmo que a fala de Teixeira se remeta ao ano de 1924, essas características estiveram em 1930, 1940 e 1950, a sociedade estava sob o mesmo aspecto de desigualdade social, sempre houve esse problema, aumentado com a industrialização no país a partir da década de 1930.

A escola única era uma proposta viável na busca pela escola democrática, mas na sociedade o problema da desigualdade social dificultava essa realidade. Observemos o que Teixeira (1924) já falava sobre isso:

Se é verdade, que o homem, na sociedade, tem direito ao desenvolvimento da intelligencia em sua plenitude, dahi se não segue que a organização de um instrumento unico, identico para todos e a todos accessivelalla "escola unica", venha abrir para todos os homens a possibilidade de um pleno desenvolvimento de suas faculdades.

Um desenvolvimento absolutamente igual de natureza desiguaes, desenvolve-as plenamente? (TEIXEIRA, 1924, p.1).

Com isso percebemos que a escola comum deveria ter a proposta de um ensino igual, mas que era ofertada para uma população desigual, e pensamos nessa realidade: Como poderia a escola comum desenvolver cultura igual e necessária para o desenvolvimento da sociedade numa sociedade desigual? Seria a escola comum excelente em sua teoria, mas na prática estaria em equívoco, como desenvolver os conhecimentos em duas realidades diferentes? É com isso que notamos que a proposta de escola comum poderia ser ofertada entre a cidade e a área rural, mas como ofertar uma escola comum se dentro dessa realidade havia divisões de realidades? Assim Teixeira mencionou sobre essas problemáticas:

Antes pelo contrario, semelhante aparelho de ensino não irá produzir o nivelamento intellectual e moral de um paiz, com a criação de um "typo médio", sem grandes defeitos, porém sem grandes virtudes, typoabstracto de cidadão, em que

desapparecessem todas as qualidades e particularidades individuaes?

Como pensar em desenvolvimento identico para todas as intelligencias de um paiz, se uma dellas vae constituir a intelligencia de um paiz, se uma dellas vae constituir a intelligencia do campones, outra a do industrial, outra a do letrado, a do profissional, a do artista?...

A intelligencia de um dos nossos vaqueiros, por exemplo, de um daquelles sertanejos tão admiravelmente descriptos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das cousas da sua terra, sabio na arte de pastorear o seu gado e na equitação barbara das caatingas, não tem a intelligencia altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua actividade?

Dar-lhe, dentro das condições desse meio, a educação e a instrucção necessaria ao melhor aproveitamento de suas energias, é completar-lhe a formação.

Mas, atiral-o à educação integral onde elle e o intellectual requintado recebem num mesmo methodo um identico ensino, é desenraizal-o e inutilizal-o.

No seu aspecto fundamental a escola unica se apresenta, assim, em sua simplista uniformidade, desadequada para attender a variedade complicado da especie humana e a sua applicação como um possivel e sempre desastroso nivelamento da intelligencia de um paiz. (TEIXEIRA, 1924, p.1).

A proposta da escola comum foi desenvolvida sob o ângulo geral, a realidade brasileira não era somente dividida pela realidade da cidade e da área rural, mas de uma realidade que em ambas as áreas viam a desigualdade social, tinham consciência disso e, com todas essas questões, buscavam mudar a realidade da desigualdade educacional, pois, com a educação, mudariam a própria realidade social, e a educação era o meio que contribuiria para isso, assim, buscavam uma educação democrática. Anísio Teixeira no seu livro “Educação não é privilégio”³⁴ (1968), ao tratar sobre a escola comum como uma

³⁴ Texto de 1958, compilado no seu livro “Educação não é privilégio”, neste trabalho utilizamos a segunda edição, revista e ampliada pelo autor de 1968, que trouxe outros textos que estão datados dentro do período estudado.

“Em sua primeira edição, de 1957, “Educação não é privilégio” reunia duas conferências: a primeira, sob o mesmo título, proferida na Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, em 1953, e a segunda, ‘A Escola pública, universal e gratuita’, pronunciada, em setembro de 1956, no Primeiro Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto, São Paulo. A referida edição traz também um anexo: ‘A Associação Brasileira de Educação e o ensino público’. Além desta, foram publicadas mais quatro edições: a segunda, revista e ampliada pelo autor, foi lançada em 1968, contendo as duas conferências incluídas na primeira edição, mais um terceiro capítulo, ‘Educação e formação nacional do povo’; o pronunciamento da ABE é mantido como anexo. A terceira edição, publicada em 1971, após a morte de Anísio, mantém a mesma estrutura da segunda. A quarta, datada de 1977, inclui o ensaio ‘Fundamentos democráticos da educação’ [...]. Em 1994, dando início ao projeto de reedição das obras de Anísio Teixeira, foi publicada a 5ª edição pela Editora UFRJ, organizada e

nova escola pública, mencionou que a proposta da escola estava em desenvolver o conhecimento de acordo com a realidade do ambiente, a escola formaria para o trabalho (TEIXEIRA, 1968).

Para Almeida Júnior, ficava posto que, para essa escola comum, quatro elementos seriam essenciais, e o primeiro elemento era “[...] a *clientela*. *Destina-se o instituto a toda a população intelectualmente apta do país*, sejam quais forem suas condições de nascimento, de fortuna, de distribuição regional”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p.34, grifo nosso). A escola deveria ser destinada a toda a sociedade, a todos aqueles que possuísem condições intelectuais necessárias para os estudos, independente das suas condições de vida, todos deveriam ter acesso a ela, sem distinção.

Almeida Júnior compartilhava da perspectiva de Anísio Teixeira, mencionada sobre o problema da escola comum, em 1924, a qual se deparava com as desigualdades sociais. Em 1944, Almeida Júnior escreveu em um contexto marcado por mudanças sociais, mas isso não significava que o problema da desigualdade tivesse sido resolvido. Este defendia que a escola comum deveria ser igual a todos e democrática, sendo a educação primária elemento importante para o projeto de nação brasileira. Era necessária uma formação realizada por uma escola que fosse democrática e atendesse a todos. O segundo elemento consistia no programa dessas escolas:

O segundo elemento é o programa, que consiste no ‘mínimo’ de cultura necessário para a vida do cidadão ‘comum’, independentemente da sua profissão. Ainda por este aspecto, a escola primária é universal. Ver-se-á que, conforme a região, apelará para este ou aquele material de objetivação didática, para este ou aquele ‘projeto’. Mas será sempre o mesmo conteúdo do ensino. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p.34, grifo nosso).

O programa da escola deveria transmitir aos alunos a cultura necessária para a vida em sociedade, para que todos vivessem de modo comum, independente da profissão que escolhessem. Nessa perspectiva de Almeida Júnior, notamos que Anísio Teixeira se referia à cultura necessária para a

comentada por Marisa Cassim e contendo um texto analítico de Clarice Nunes sob o título ‘Prioridade número um para a educação popular’. Em 1999, é lançada a 6ª edição, no mesmo formato” (FÁVERO, 2000, p.176).

sociedade: “E a cultura desenvolve o homem, sobretudo, em profundidade” (TEIXEIRA, 1924, p.1), assim, transformaria e desenvolveria o social. Tais ideias, apresentadas por Almeida Júnior e as quais Anísio Teixeira também corroborava, estiveram presentes no documento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. (MANIFESTO, 2010, p.44).

Assim, para Almeida Júnior, o programa ofertado na escola comum deveria conter o mesmo conteúdo no seu ensino para todos os Estados e locais, mas que estivesse em acordo com a realidade e com a cultura local. O documento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, ao tratar da proposta que a educação nova continha e de seus fundamentos, fez a seguinte menção, referente à escola comum:

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades” (MANIFESTO... 2010, p.49).

A escola deveria estar de acordo com a realidade do meio em que a criança estivesse inserida. Assim, aparece o terceiro elemento que constituía a finalidade da escola comum para Almeida Júnior (1944):

O terceiro caráter é a finalidade. Enquanto que cada instituto profissional forma um tipo particular técnico, a escola comum visa formar o cidadão. Enquanto as outras diversificam e especializam, a escola comum unifica e nacionaliza. Daí a grande importância da escola primária, como elemento de coesão social e unidade nacional. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p.34, grifo nosso).

A escola primária estaria moldada na escola de caráter comum, ou seja, formaria o cidadão sem estabelecer a distinção entre cidade e zona rural, nela o ensino seria igual a todos, por isso seria comum, além disso, por ser comum, unificaria e buscaria nacionalizar a educação por todos os lugares no país, justamente por ela ser uma escola fundamental. Esse elemento, apresentado por Almeida Júnior, é viável de comparação com o que Anísio Teixeira já havia dito em 1924: que essa escola unificaria a sociedade e desenvolveria a nacionalidade, isso contribuiria para a formação do cidadão, homem comum que Teixeira mencionava anos mais tarde em texto de 1953 e compilado em seu livro “Educação não é privilégio”, em 1968:

[...] a educação escolar passou a visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática. (TEIXEIRA, 1968, p.12).

A escola formaria o homem comum para uma sociedade democrática. O quarto elemento a que Almeida Júnior se referiu foi a igualdade de oportunidade:

O quarto e último caráter é a igual oportunidade a todos oferecida para manifestarem as respectivas capacidades, pois a escola comum constitui o período de sondagem biopsíquica que permite observar o indivíduo e encaminhá-lo, depois, para onde o mandem as suas tendências e aptidões. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p.34, grifo nosso).

Para o educador, a escola comum deveria dar igualdade de oportunidades a todos para que suas capacidades e habilidades fossem desenvolvidas de acordo com suas tendências e aptidões, assim, a criança seguiria o caminho para o qual tivesse vocação para desenvolver. Estava, portanto, definida a finalidade da escola de formar o cidadão brasileiro a partir do ideário de que todos tivessem igualdade de oportunidade. No documento “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo”, dos anos de 1936-1937, organizado por Almeida Júnior, na introdução que foi feita pelo educador, ao tratar da escola de igual oportunidade, assim estava :

A preocupação dominante do Governo de São Paulo, neste últimos annos de administração, – preocupação não desmentida em 1936, – tem sido a de diffundir escolas primarias, levando-as onde quer que as condições de condensação demographica e de recursos materiais a permittam. Paiz visceralmente democratico, o Brasil não pode relegar para plano secundario o problema da universalização do ensino elementar.

Como consequência indeclinável do regime, ha de o aparelho organizar-se por formal tal que a todos sejam offerecidos iguaes oportunidades, independentemente das condições de nascimento, de fortuna, de residencia ou outras, – salvo a capacidade bio-physica. (ANNUARIO, 1936-1937, p.6).

Dessa forma, era colocada pelo Estado a escola primária. Para que a escola comum fosse democrática, ela deveria se inspirar nos princípios de igualdade de oferecer oportunidades a todos, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, situação econômica ou social, urbana ou rural e nenhum outro fator econômico, social e cultural. Desse modo, após os princípios, Almeida Júnior elencou as finalidades dessa escola comum, cultural, política, biológica e social.

Assim, passamos para a análise individual dessas finalidades às quais Almeida Júnior se referiu. Em primeiro lugar estava a cultural, com a finalidade de ensinar a viver bem, como podemos observar:

1 – Finalidade cultural – adestrar a criança nas chamadas técnicas elementares (ler, escrever e contar), de sorte que ela as domine sem esforço e possa utilizá-las de fato na vida cotidiana. Ensinar noções úteis referentes ao meio físico e, por fim, inculcar princípios e atitudes intelectuais e morais; “ensinar a viver melhor (escreveu Anísio Teixeira); a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis da vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.10-11).

A finalidade cultural, para Almeida Júnior, ultrapassaria os ensinamentos de apenas ler, escrever e contar, era indispensável para a vida em sociedade, era preciso conceder, à criança, ensinamentos para que ela fosse capaz de viver bem consigo mesma e com o ambiente em que estivesse. A escola deveria ser mais do que ensinar a ler, escrever e contar, assim, Almeida Júnior (1959) observou:

Mas o âmbito da escola se dilatou. Ensinar a ler, escrever e contar é muita coisa, mas não é tudo. De todos os setores do pensamento e da atividade humana, afluem apelos para que a escola contribua com sua força incomparável na solução dos problemas individuais e sociais. O higienista declara que nada obterá em benefício da validade física do homem se a escola o não ajuda. O jurista reclama a colaboração da escola, pondo a influência dela acima da que exerce a própria lei. O sociólogo pede à escola a solução dos problemas do pauperismo e da criminalidade. O lavrador, o comerciante, o industrial aguardam que ela lhes forneça, cada ano, melhores colaboradores. A escola, quando situada em nível intermediário ou superior, reclama imperiosamente a melhora da escola que lhe fica logo abaixo. Da escola se espera o aperfeiçoamento da espécie humana, a eficiência, a riqueza, a felicidade do homem, a paz e o bem-estar da humanidade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.131).

Para Almeida Júnior, a escola precisava contribuir para o aperfeiçoamento e eficiência da sociedade, proporcionando condições favoráveis à vida em sociedade e para o homem, o que remete ao documento do “Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados”, de 1959, que a respeito dessa questão cultural colocava que:

[...] procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolheram, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições. (MANIFESTO..., 1959, p.75).

Ou seja, formar aquele que fosse capaz de viver harmoniosamente e propor o bem-estar, aperfeiçoar-se e se relacionar na sociedade. A partir dela se passaria para a finalidade política e, logo após, formaria a cultura presente na formação da criança, com a pretensão de formar o cidadão. Assim Almeida Júnior se referiu a essa finalidade:

2 – Finalidade política – politicamente, o que em primeiro lugar compete à escola primária, é formar o cidadão de sua pátria. Dar à criança, sobretudo por meio da geografia, da história e da literatura, o conhecimento da nação e o sentimento da

nacionalidade, a fim de que cada cidadão se sinta vinculado aos demais com que convive, e que cada geração se faça ao mesmo tempo a continuação do passado e a preparação do futuro. À função nacionalizadora, associa a escola uma outra, mais larga e mais humana – a de estender os horizontes culturais efetivos da criança além das fronteiras nacionais, – para que (como pedia a Constituição de 1934) se desenvolva, “num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.10-11).

Sobre a finalidade política, Almeida Júnior demonstrou que seria por meio da escola que se desenvolveria e despertaria o sentimento pela pátria, por meio de disciplinas como a Geografia, a História e a Literatura, que proporcionariam conhecimentos sobre o país com o objetivo de nacionalizar. Essa característica já fora mencionada por José Veríssimo desde 1890, defendendo a busca por uma educação nacional, que esta estudasse geografia, que valorizasse nossa terra e nossa pátria e a amasse, formando, assim, uma identidade nacional, sendo a educação o princípio para mudar o homem. A própria sociedade daria o rumo para a educação do país, e o otimismo resolveria todos os males existentes e formaria um novo tipo de pensamento (VERÍSSIMO, 2013).

Além disso se previa na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, no seu título I, capítulo I – Das finalidades do ensino primário, no artigo 1º sobre as finalidades do ensino primário, que este tinha de “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana” (BRASIL, 1946a, p.1). Com isso, a própria lei fazia a menção de conduzir as crianças aos conhecimentos do país.

Despertadas nas crianças as finalidades cultural e política, vemos, em conjunto a elas, a finalidade biológica que pretendia evitar os problemas de higiene na sociedade, assim, percebemos a importância dessa finalidade para o país e mesmo para a educação. Almeida Júnior, com formação em medicina, a via como uma finalidade importante para se incluir na vida educacional e assim mencionou:

3 – Finalidade biológica – há um objetivo biológico (demos-lhe êsse rótulo à falta de melhor) que o nosso País não podia omitir: - a integração das novas gerações no mundo da saúde, da validade física. São muitas entre nós, de norte a sul, nas classes menos

favorecidas, as criaturinhas subnutridas, subvitaminizadas, de sangue empobrecido pela malária e opilação, doentes crônicos de uma infinidade de doenças. Aproveite o Estado o lapso dêesses quatro ou cinco anos de curso primário – essa oportunidade única de reunião cotidiana das crianças sob as vistas do professor, – para proporcionar-lhes um pequeno auxílio na alimentação e fazer que o médico as examine e as cure. A escola assegurará, assim, por esse trabalho de assimilação biológica, tão importante quanto o de assimilação social, um pouco mais de saúde, um pouco mais de felicidade a cada aluno, e enriquecerá em qualidade o patrimônio demográfico da Nação. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.10-11).

Em relação à finalidade biológica, Almeida Júnior propôs que a escola seria um meio para se preservar a saúde, bem-estar e desenvolvimento da população, de modo a prevenir doenças e evitar que atrapalhassem o desenvolvimento das crianças e mesmo o desenvolvimento social, além de impedir que as futuras gerações fossem, de certo modo, afetadas, resguardando o bem-estar individual e social. A educação estava atrelada à higiene pública, nos cuidados com as mulheres e com as crianças nas escolas. Era recorrente ver movimentações nesse sentido de relacionar a escola com a higiene, desde a década de 1920 se via isso no Estado de São Paulo e na sua política sanitária, atribuindo à escola primária essa tarefa. Rocha (2003), ao discutir essa questão, a coloca como vista a partir de

[...] um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo, recorrentemente, chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Campanhas essas pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e, ao mesmo tempo, uma inabalável crença no poder modelador da educação e da escola. (ROCHA, 2003, p.40).

Estava a escola primária como um meio de prevenir os problemas sanitários e, além de contribuir, ela ainda tinha a tarefa de modelar as crianças. Almeida Júnior, no seu trabalho “Saneamento pela Educação”, considerado na época excelente e que lhe deu a conclusão da Faculdade de Medicina, ao continuar a discussão de Rocha (2003), orientava iniciativas que levavam a “educação sanitária” como uma medida para a “higienização da população”. Os discursos por parte dos higienistas colocavam a educação relacionada com a

saúde, o que levava a entender “[...] os problemas sanitários como problemas de ordem educativa” (ROCHA, 2003, p.42). Almeida Júnior tinha em sua defesa a escola primária para o saneamento do país, contribuindo para a “[...] formação moral e intelectual do povo” (ROCHA, 2003, p.42). À infância seria fácil dar a compreensão de hábitos para ser moldada.

A quarta finalidade, a profilaxia social, tinha um grande objetivo na vida escolar e talvez fosse a finalidade que tivesse um dos objetivos mais desafiadores que consistia em contribuir para que a criança não ficasse sujeita ao trabalho precoce e vivesse pelas ruas. Essa finalidade acabava se relacionando com finalidade biológica, pois evitava que as crianças estivessem sujeitas a ficarem doentes. Almeida Júnior colocava com isso:

4 – Profilaxia social - dos sete aos treze anos, a família não tem o que fazer da criança. Prendê-la em casa como sucede em relação ao pré-escolar, não é possível, pois que a isso se opõe a exuberância natural da idade. Levá-la a trabalhar seria ação malfazeja: o esforço físico desproporcional, de sol a sol, praticado por organismos infantis – infantis e subnutridos – é pernicioso à saúde e contribui largamente para a mortalidade precoce ou para a debilidade futura dos adultos. Deixá-la solta na rua, que a iniciaria na vagabundagem e na delinquência, seria um crime. A única alternativa admissível – e indeclinável – é a escola. A escola deve, quanto possível, encher o dia da criança, enchê-lo de manhã à tarde, a fim de permitir que se realizem os três objetivos anteriores – cultural, político e biológico – e, mais ainda, a fim de preservar a criança do aniquilamento físico pelo trabalho, ou afastá-la da corrupção moral pela rua. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.10-11).

Tais características da profilaxia social se referiam ao fato de que crianças de sete a 13 anos estariam sujeitas aos acontecimentos do ambiente em que estivessem inseridas, a família trabalhava e com isso as crianças ficariam soltas nas ruas ou estariam sujeitas ao trabalho, o que afetaria seu desenvolvimento como um todo. Assim, a escola teria papel fundamental que se remete à ideia de uma escola integral que formasse o cidadão, o adulto com suas aptidões físicas intelectuais desenvolvidas, mas que isso estivesse pautado numa escola em tempo integral, que fosse ofertado às crianças o ensino ao longo do dia para que elas não ficassem sujeitas ao trabalho e nas ruas.

O “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo” (1936-1937) identificava que o trabalho infantil era um dos grandes problemas da educação primária e que, além disso, prejudicava até mesmo a frequência da criança na escola, apesar de a Constituição Federal proibir o trabalho infantil antes dos 14 anos de idade. Todavia a realidade na escola rural era outra, a criança estava sujeita a trabalhar na roça com a família. O Anuario continha a proposta de uma medida de ter escolas rurais funcionando no período noturno para as crianças que durante o dia trabalhassem na roça com a família e à noite estudassem.

Do mesmo modo, na Lei Orgânica do Ensino Primário, título I, capítulo I – Das finalidades do ensino primário, o artigo 1º sobre as finalidades do ensino primário se referia que esse ensino tinha as pretensões de “b) oferecer [...] às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho” (BRASIL, 1946a, p.1). Os mesmos aspectos que Almeida Júnior mencionava estavam presentes na lei, era preciso desenvolver a personalidade, dar conhecimentos da vida e saúde e formar para o trabalho, tais aspectos também estavam presentes na lei no seu título II – Da estrutura do ensino primário - e contemplariam os estudos do ensino de Geografia e História; conhecimentos para a vida, saúde e trabalho, entre outros.

Portanto, a escola deveria ser integral, ocupar o dia da criança de sete a 13 anos de idade, a fim de preservar as características biológicas do seu desenvolvimento de aprendizagem, bem como preservar-lhe a saúde, dando-lhe formação cultural e política, indispensável para a vida da nação. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, também fez menção a essas questões:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO..., 2010, p.40).

Nessa mesma perspectiva, o documento do “Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados”, de 1959, trazia em seu texto sobre a escola integral:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tende ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinção de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (MANIFESTO..., 1959, p.75).

Almeida Júnior defendia que a escola era a única capaz de não deixar que a criança fosse sujeita ao trabalho antes da idade adequada e de não permitir que ela estivesse solta nas ruas. Como podemos ver no documento do “Manifesto”, a escola integral formaria o indivíduo por completo, fosse nas suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas, contribuindo, assim, para a formação da consciência nacional. O documento do “Manifesto da Educação”, de 1932, trazia nessa perspectiva que:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”. [...] (MANIFESTO..., 2010, p.40).

Nessa formação integral se abriam a todos as mesmas oportunidades, possibilitando o desenvolvimento natural e integral da criança, respeitando seu crescimento e suas aptidões naturais. A Educação Nova destacou que a educação deveria ser não somente moderna, mas uma educação democrática em que a todos tivessem as mesmas oportunidades, pautadas na escola comum ou escola única:

[...] ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’ [...] em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO, 2010, p.44).

Uma escola comum, igual para todos, tinha, além dos princípios as quais Almeida Júnior se referiu, outros princípios que estavam no Manifesto dos Educadores (1932), como a “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são tantos outros princípios em que assenta a escola unificada”. (MANIFESTO..., 2010, p.45). E, sobre tais princípios, os renovadores acentuavam que:

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento. (MANIFESTO..., 2010, p.46).

Desse modo, estiveram esses elementos das finalidades presentes nos ideais defendidos por Almeida Júnior para a educação primária, pela capacidade desta de dar rumos à vida do homem, sendo significativa para o desenvolvimento da nação brasileira. Mas a educação primária precisava ser “comum” e conter capacidade suficiente para atender às crianças em idade escolar, sendo uma escola pública e democrática, de qualidade e eficiente.

Lourenço Filho, em 1940, em seu texto “Alguns aspectos da educação primária”, um discurso proferido na Academia Brasileira de Letras e publicado na Revista Brasileira de Estatísticas, fez a seguinte menção sobre a necessidade de se cuidar da educação, sendo observados os princípios e finalidades da escola primária:

Podemos dizer, portanto, que, se quisermos cuidar da defesa, tanto em seu espírito quanto em seu objeto, havemos de cuidar incessantemente da educação. Da educação pública em todos os gêneros e grau. Mas, de todas as modalidades, por certo, daquele que ao maior número atinja da que mais extensamente comunique, daquela que possa reforçar a trama de idéias e de

sentimentos, por fôrça do qual o espírito mesmo da Nação se organiza. (LOURENÇO FILHO, 1940, p.649).

Percebemos, com a fala do educador, que a educação era um dos elementos sociais que estava para o desenvolvimento da nação, ao ser ela capaz de atingir, de modo democrático, o maior número de pessoas na sociedade. Ao continuar seu discurso, afirmou que a educação estaria pautada na capacidade de atingir o maior número de pessoas e seria ela a educação primária:

A essa modalidade de educação é que, cabe o nome de 'primária'. Primária é ela, porque 'primeira' na ordem natural de aquisição. É primária, porque 'primacial' no plano onde deitam as suas raízes, afinal, os pequenos e os grandes problemas da vida coletiva. (LOURENÇO FILHO, 1940, p.649).

A educação primária era primordial, como referida pelo educador, sendo indispensável para a vida coletiva, à medida que ela alfabetizava e concedia o mínimo de cultura indispensável para a vida social e a participação na sociedade.

Posto isso, compreendemos já no documento do “Manifesto dos Educadores”, de 1932, que a “[...] a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, nem elemento separado, mas ‘uma instituição social’, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida [...]”. (MANIFESTO..., 2010, p.60-61). A escola era concebida, portanto, como uma instituição importante à sociedade, não apenas no papel que lhe cabia de desenvolver a cultura, mas por ela ser a base da educação democrática e comum no país. Lourenço Filho, em 1941, em documento sobre a “situação do ensino primário”, publicado pelo INEP, trouxe a realidade vista:

De cada 100 alunos, de tôdas as idades, e em tôdas as escolas brasileiras, 90 cursam escolas primária. De cada 100 professôres, 73 empregam sua atividade nas escolas dêsse grau. De cada 100 contos, destinados aos serviços do ensino oficial, em geral, 74 são nelas consumidos. O ensino primário é, assim, o único instrumento de educação comum posto ao alcance de mais considerável massa da população. (SITUAÇÃO..., 1941, p.3).

O ensino primário era o único capaz de atingir o maior número de pessoas possível na sociedade. Assim, nessa mesma perspectiva, Anísio Teixeira afirmou, em 1958, que “A escola primária tem de ser a mais importante escola do Brasil,

depois, a *escola média*, e, depois, a *escola superior*.” (TEIXEIRA, 1968, p.84, grifo do autor), pois, nela, acreditava-se, repousavam as bases essenciais da vida social e coletiva.

Almeida Júnior, como um intelectual que exerce função social, buscou defender e divulgar a proposta de escola comum, por esta se assentar nas propostas de uma educação democrática e que contribuiria para o desenvolvimento da sociedade, uma educação que estivesse pautada por princípios e finalidades baseados nas suas funções prescindíveis que eram ler escrever e contar, mas que possuía outras características essenciais que estavam circunscritas de outros princípios e finalidades com a pretensão de contribuir para a formação humana social em aspectos biológicos, culturais e políticos, colaborando para a construção de uma nação brasileira; A escola primária essencial nesse processo, assim, tais princípios e finalidades se aplicavam especialmente a ela – a escola primária, o ponto de partida para que os demais setores sociais e níveis educacionais se desenvolvessem.

A escola comum, em seus princípios e finalidade, não defendia apenas uma ideia em discussão no período e nem do grupo de educadores ao qual pertencia, mas uma ideia que Almeida Júnior defendia, antes de tudo, para si, enquanto educador que esteve diante da realidade da educação primária numa posição com que muitos da sociedade não tinham contato, tais como as dificuldades na coleta e interpretação dos dados estatísticos, das reformas, dos cargos administrativos e do ensino.

O educador defendia que, ao tratar da escola primária, a formação de professores se fazia importante. Os professores precisavam se tornar essenciais não apenas no processo de alfabetização, mas para que o ensino fosse eficiente, de qualidade, com isso, era necessário cuidar da formação deles. Almeida Júnior questionou a formação de professores, no caso, a má qualidade da formação, já que havia excesso de Escolas Normais pelo Estado de São Paulo que não ofertava um ensino adequado à formação. Além disso, não havia uma seleção profissional que verificasse se o indivíduo possuía aptidão e vocação para ser professor, pois a jovem normalista reclamava todas as vantagens inerentes ao seu cargo, mas se recusava exercê-lo com sacrifício.

Ademais deveria a normalista possuir o mínimo de inteligência para domínios das disciplinas que seriam ensinadas e para que se permitisse compreender o fenômeno educativo. O mais importante na formação do professor era a educação que este haveria de receber, assim, Almeida Júnior tratou sobre o papel das Escolas Normais e suas funções essenciais para a formação de professores para o ensino primário.

Enquanto intelectual, Almeida Júnior defendeu, divulgou e contribuiu para que um modelo de educação democrática para o país se tornasse mais visível e que a todos se estendessem as mesmas oportunidades, bem como destacou a formação dos professores como elemento chave nesse processo do ensino primário e nessa democratização da educação, pois havia a necessidade de se olhar para a realidade social e como ela interferia no desenvolvimento do país. Como o educador colocou e como nos referimos no início na seção, “[...] *sem escola primária eficiente e universal, levada indistintamente a todas as crianças, não se pode falar em democracia*”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.91, grifo nosso). Não se poderia falar em democracia se as escolas não fossem públicas, se não fossem para todas as crianças e não apresentassem um ensino eficiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, algumas considerações são apresentadas acerca da pesquisa que teve como investigação compreender, com base na produção educacional de Antonio Ferreira de Almeida Júnior, o diagnóstico deste sobre a educação primária brasileira. A investigação decorreu a partir de seus livros de assuntos de teores educacionais, pois, dentro de sua produção estes foram os que mais se destacaram na área pelos seus assuntos, além de serem completos por apresentarem vários textos de momentos diversos dentro do período de 1930 a 1950, no qual Almeida Júnior exerceu vários cargos e esteve em várias funções.

Tais livros intitulados “E a escola primária?” (1959) e “A escola pitoresca e outros estudos” (1966), e demais produções que Almeida Júnior organizou ou de cuja organização participou, entre outros documentos que corroboravam as discussões do educador. Nessa perspectiva, a pesquisa investigou a educação primária brasileira nas décadas de 1930 a 1950, destacando aspectos do Brasil, mas evidenciando a análise do educador no Estado de São Paulo.

O estudo sobre intelectuais brasileiros que atuaram na área da educação nas décadas e 1920 nos possibilitou conhecer Almeida Júnior e suas contribuições para a educação brasileira, revelando-se como valiosa fonte para a pesquisa em história e historiografia da educação. Ele foi um intelectual e educador que pode ser visto como um renome da educação no país e no Estado de São Paulo, pelas atividades exercidas e tudo aquilo que deixou escrito nos serve hoje para observar o desenvolvimento da educação nos seus mais variados aspectos. O teor dos escritos que tratou dos problemas da educação primária e observando ela em comparação com os demais níveis de ensino, como a sociedade, os professores e mesmo as autoridades políticas se comportavam diante desses problemas, a função da educação e sua importância para o desenvolvimento social e formação humana, isso são elementos importantes para a história da educação.

Mediante seus escritos, conhecemos outra face da realidade da educação brasileira e seu ensino no decorrer da história, aquela em que se defendia um nível de ensino e uma proposta enquanto parte da sociedade se voltava para os

outros níveis de ensino, a realidade dos problemas educacionais e da posição de um grupo de educadores, que olharam para o tema da educação primária com atenção no contexto em que as discussões acerca da educação democrática estiveram em maior evidência, percebemos com isso que circulavam pelo país os ideais nacionalistas na construção de um projeto de nação brasileira, evidenciando a educação primária como mediadora nessa construção.

O período que abordamos, as décadas de 1930 a 1950, representou, para o país, um momento de intensas modificações, fossem elas políticas, econômicas socioculturais, assim como educacionais, em especial no Estado de São Paulo, um dos grandes centros urbanos e industriais do país. Esse período ficou marcado pela constituição do Estado Novo e, por meio dele, vários aspectos estiveram presentes como as eleições indiretas, a centralização do poder, intervenções nos setores sociais e ações que não possuíam caráter democrático. Do mesmo modo, o período esteve marcado pela “redemocratização” político-social a partir de 1945.

A área educacional se caracterizou pelas propostas educacionais de cunho renovador, desencadeado pelo movimento da Escola Nova, na década de 1930, que buscava dar uma organização, uma nova face para a educação e o ensino no país. A educação encontrava-se estacionada, enquanto o país estava se desenvolvendo e modernizando, logo, ela era necessária e estava relacionada às exigências sociais, assim era necessário desenvolver também a educação que esteve marcada por questões que fosse ela democrática, pública, obrigatória, laica, bem como a coeducação dos sexos.

A educação precisava, com urgência, de medidas inovadoras que possibilitassem o seu desenvolvimento e, logo, o desenvolvimento do país, mas, mais do que uma busca por objetivos educacionais, a educação ficou marcada por um jogo de interesses políticos e educacionais entre os grupos de educadores do movimento renovador e dos educadores tradicionais, que buscavam, em suas ideologias e princípios, estar à frente da educação no país e nela ter maior domínio nas decisões, pois, isso possibilitava adentrar a política do país e em cargos de interesses.

O sentimento do nacionalismo se intensificava pelo país, a educação estava sujeita, em suas bases, a ser um meio para se desenvolver e propagar, a

toda a sociedade, o projeto de construção de uma nação brasileira. No país, por exemplo, encontrava-se grande quantidade de estrangeiros residentes, devido à imigração, do mesmo modo havia várias escolas de nacionalidades estrangeiras que aplicavam em seu ensino, não somente os ensinamentos na sua língua natural, mas a cultura em geral, seus materiais didáticos, assim como seus professores. Nisso, devido ao período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) as autoridades no Brasil acreditavam que isso poderia influenciar e mesmo ocasionar atitudes subversivas na sociedade, bem como a busca pela paz interna e externa fizeram com que se buscasse nacionalizar nesse momento as unidades escolares e trazer para a sociedade o sentimento de amor e responsabilidade pelo país, assim formando uma cultura e mesmo uma formação humana.

E nessas escolas estrangeiras não estavam apenas a criança e o adolescente de outra nacionalidade, mas os brasileiros filhos de estrangeiros, e, nessa questão, o governo buscou medidas para nacionalizar tais escolas, adaptando-as ao país e seus ideais na educação local. Além disso, as escolas brasileiras passavam a ter disciplinas de civismo e patriotismo em seu ensino, bem como o ensino de história e geografia, buscava-se colocar o amor e conhecimento pelo país, pela pátria e, com isso, nacionalizar. Notamos, nessa questão, que o nacionalismo entrava como uma ideologia social para preservar e desenvolver o país por meio dos sentimentos patrióticos, estabelecidos aos homens e com isso formar um ideal de sociedade.

Por isso buscava-se, por intermédio da educação, inserir elementos que despertassem o sentimento e amor à nação e a tudo que a ela estivesse ligado, o que possibilitaria formar o cidadão e trabalhador que amasse seu país e sabia de seu dever para com ele, assim, contribuir para o seu desenvolvimento social em harmonia, proporcionando o bem-estar.

Nesse cenário brasileiro, diversas medidas do governo, com o apoio de vários educadores pôde ser visto na busca pela construção do que seria esse modelo de nação brasileira, as quais buscaram, a partir da educação e nela na educação primária, começar o projeto nacionalizador, pois esta garantiria que os demais níveis de ensino pudessem ser nacionalizados, mas por quê? A partir da educação das crianças se tornava fácil ter acesso à família, depois aos demais níveis de ensino e ao social, e notamos que ao buscarem a nacionalização por

intermédio das crianças era mais fácil pelo fato de estas estarem formando uma consciência social e nacionalista, aprendendo certos conhecimentos, modelar aquela criança por ela estar em construção e formação, já na fase mais adulta não seria simples assim ensinar algo para aquele que já tinha toda uma base, uma ideia e uma formação em andamento.

Almeida Júnior, durante seu tempo enquanto professor normalista, docente e em cargos administrativos na educação e diante de sua intensa participação, observou a educação dos seus mais variados ângulos e tinha toda a convicção e profundidade ao falar dela, questionando e analisando, devido ao seu grande conhecimento no assunto e toda a sua trajetória na área. Então ele acreditava na educação e no futuro desta, sua autenticidade ficou marcada por apresentar, em seus escritos, uma visão, um diagnóstico seu, tais ideais, mesmo que fazendo parte do grupo de educadores frente ao movimento pela Escola Nova, signatário dos documentos dos Manifestos dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e 1959.

Almeida Júnior, dentro de um todo, teve sua singularidade, acreditou na educação e defendeu a educação primária e o ensino desta, pois confiava no poder dela de transformar a vida do homem e, com isso, mudar a sociedade na busca por uma nação. Sua visão ficou marcada pela questão de democracia, uma escola pública e comum para todos e em todos os níveis, e, ao tratar desta na educação primária, visava que fosse ela integral se não ofertada ao longo do dia, que fosse então dentro de um período de horas favorável ao desenvolvimento de um bom ensino e que todos deveriam ter as mesmas oportunidades de acesso, o que garantiria um ensino de qualidade e eficiente no qual se aprendesse a ler, escrever, saber contar e ter contato com a cultura, o mínimo necessário para se melhorar a qualidade de vida.

. A educação não só tinha, como ainda tem, a capacidade de transformar o país, fosse em qualquer período, ela era e é capaz de influenciar na política, na economia e na cultura. Mas nessas décadas de 1930 e 1950, Almeida Júnior a colocava como o poder de mudar a vida social e do homem, fosse para bom ou ruim, dependeria dos objetivos em voga e daqueles que estariam frente aos interesses do país, isso nos possibilita ver que em qualquer período que se trate da educação é assim o seu funcionamento.

Almeida Júnior foi médico, professor normalista e professor no ensino superior em cursos de Direito e Medicina. Participou de congressos, conferências e seminários nacionais sobre educação e de internacionais, representando a comissão brasileira, alguns deles sobre educação primária.

Esteve em vários cargos como na diretoria do ensino da Secretaria da Educação de São Paulo, na Secretaria da Educação e Saúde Pública de São Paulo, no Conselho Nacional e Federal de Educação. Colaborou com o Código de Educação de São Paulo. Participou da fundação da Universidade de São Paulo – USP, foi fundador da Escola Paulista de Medicina, entre outras instituições educacionais. Foi membro da Comissão do Plano Nacional de Educação – PNE - e responsável pela subcomissão do ensino primário na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e do Ministério da Educação, signatário do documento do Manifesto dos Educadores, de 1932, e do Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados.

Sempre a defender a educação e buscando em todos os cargos a qual esteve tentando dar uma organização no desenvolvimento educacional, questionando aquilo que via como necessário e desnecessário. Nesses cargos que esteve, entre eles quando esteve na Secretaria da Educação por duas vezes organizou dois Anuários do Ensino no Estado de São Paulo, tido eles como documentos importantes no período, pois apresentava todo o desenvolvimento e organização educacional do Estado.

Ao colaborar com as várias reformas educacionais, comandou recenseamentos, entre eles, em destaque o recenseamento de 1920 que contribuiu para a Reforma Sampaio Dória, no Estado de São Paulo. Além de colaborar com Fernando de Azevedo na definição dos códigos da educação de São Paulo na década de 1930. Participou do Inquérito publicado no jornal o Estado de São Paulo, o qual Fernando de Azevedo organizou a respeito da educação e o ensino de São Paulo e que tratou dos problemas sobre o ensino primário, formação de professores, entre outros.

Almeida Júnior esteve 50 anos contínuos envolvido em assuntos educacionais, buscava manter coerência em suas funções administrativas, um exemplo de educador que recebeu várias homenagens. Buscou combater aquilo que era exagero e desnecessário na educação ao se tratar de investimentos e

abertura de novas escolas normais e superiores. Diante disso, para o educador, a educação primária estava sendo tratada com descaso e descuido, quando se olhava para a aplicação dos investimentos financeiros na educação se percebia a grande diferença nos investimentos aplicados, colocando a educação primária como desprivilegiada, sempre em último lugar, com menores aplicações de recursos em relação aos outros níveis de ensino, o que a impedia de se expandir e suprir de fato as necessidades da sociedade e contribuía na grande expansão dos outros ensinos que diante da necessidade social não tinha tanta necessidade da quantidade existente.

Enquanto isso mais da metade da população infantil em idade escolar permanecia fora dos bancos escolares, por não ter escolas suficientes. A falta de prédios escolares era um dos fatores que afetava o ensino, além disso, se identificava que, pelas repetências e evasões, alarmava-se ainda mais o fator analfabetismo que não estava apenas no estado de São Paulo, mas no país em geral.

Não havia escolas primárias suficientes, as poucas existentes funcionavam em até quatro turnos, o que prejudicava a eficiência do ensino, visto o quão grande era a importância de se alfabetizar e de inserir, cada vez mais, a população em assuntos sociais, na cultura. Nessas questões a educação primária não se expandia, nem vitalizava tampouco aperfeiçoava, o ensino não era de qualidade e não apresentava ineficiência e as várias medidas apresentadas pelo governo não foram suficientes para resolver os problemas, o que somente foi percebido depois de tomar grandes proporções e se perceber a necessidade da educação para o progresso.

Nessa mesma proporção ele se referiu aos professores primários, importantes no desenvolvimento da educação primária. A formação nas Escolas Normais não possuía eficiência, o que corroborava que o ensino nas escolas primárias não fosse de qualidade, e para isso vários fatores contribuía como a própria Escola Normal, que falhava em selecionar melhor a entrada dos alunos, não observando os requisitos essenciais como inteligência, aptidões, cultura e mesmo vocação. A sociedade contribuía, também, ao não valorizar o profissional, além disso, os normalistas não buscavam exercer a profissão com amor e nem se dispor aos desafios desta.

Almeida Júnior, ao tratar da formação de professores primários, contribuiu para a discussão da vocação para a profissão e da realidade inerente ao exercício do magistério, o que favoreceu a história da educação da formação docente no Brasil, que tem crescido cada vez mais em discussões sobre as práticas de ensino e as diversas realidades e desafios da profissão. Almeida Júnior, desde a década de 1930, já demonstrava a importância desse olhar para a formação de professores na busca de melhorias, mostrando, assim, uma realidade que ainda se faz presente para os debates atuais.

Além disso, Almeida Júnior, em meio aos seus escritos, traçou algumas características e finalidades para a escola primária a fim de demonstrar como ela deveria ser e como ela se aplicaria à formação social e humana a partir de elementos como sua finalidade cultural – mais do que saber ler, escrever e contar, a escola deveria possibilitaria conhecimentos culturais, essenciais para a vida em sociedade; política – conhecimentos que desenvolvesse o nacionalismo; biológica – preservar o bem-estar social; social – prevenir que as crianças de sete a treze anos não estivessem sujeitas a trabalhar antes do tempo ou ficar pelas ruas, preservando as características biológicas do seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como a saúde, e possibilitar o seguimento cultural e político, o que seria indispensável à vida da nação e que em tudo isso ela fosse de educação pública, comum e democrática.

Isso tudo contribuiu para o assunto que há décadas vem se discutindo a respeito de se ampliar a oferta do ensino e ressaltar que a educação é importante para a sociedade e seu desenvolvimento quando se olha para ela com a visão de que ela molda desde o biológico até mesmo o social da criança e isso reflete nos outros níveis de ensino, uma educação que preserve o local em que está inserida, trabalhando conhecimentos necessários daquele ambiente, mas que em modo geral ela não se distinguisse em ensino ofertado nas suas realidades área urbana e rural, ou seja, essas escolas estariam espalhadas pelo país e ela estaria de acordo com ambiente inserido, com a economia, cultura, entre outros, mas que em cada localidade não se fizesse uma distinção entre a cidade e o campo em relação a conhecimento geral. Do mesmo modo, que essa escola não se diferenciasse em horário de estudos, sendo na cidade horas a mais que no campo e que ainda esta fosse ofertada se possível ao longo do dia, por isso sua

proposta de uma escola integral, mas se não pudesse que ao menos funcionasse adequadamente em períodos como de manhã e a tarde, exemplos de questão bem discutidas na atualidade.

Diante de tudo que Almeida Júnior traz, ele tenta levar a público como o governo e as pessoas pensavam em todos os outros ramos da educação, mas não olhavam para a educação primária que não tinha investimentos, prédios suficientes, professores com boa formação. Qualquer nação em desenvolvimento reconhecia a importância do cuidado com a educação, e o Brasil, que tanto buscava se desenvolver, não via onde estava o ponto que possibilitava o atraso de seu desenvolvimento, a educação e mesmo com todas as medidas governamentais que não foram suficientes na tentativa de amenizar os problemas, que não foram resolvidos, além disso, se preocupou com a educação primária depois de ter a percepção do tamanho do problema que a assolava e de reconhecer a importância dela para a nacionalização.

Ao olharmos para isso é que pensamos que a educação brasileira continua em descuido e descaso. Se naquele período da década de 1930 a 1950 o problema maior era com a educação primária, atualmente tudo se inverteu, o descuido e descaso têm aumentado em cada década e hoje os notamos não somente na educação primária, mas no ensino fundamental e no médio, nas universidades, não há investimentos financeiros e, quando existem, são insuficientes, se naquele período se questionava que eram insuficientes a porcentagem que se pedia girando em torno da casa dos 20%, atualmente se luta para receber uma porcentagem de investimento menor que aquela recebida nas décadas anterior, cada vez menos se reconhece a importância fundamental da educação para o desenvolvimento social como um todo, mas cada vez se investe menos, se investe em formações rápidas e técnicas.

O que Almeida Júnior diagnosticou sobre a educação primária é relevante e atual, a educação primária é base de todos os outros ramos de ensino. O que esse educador buscava evidenciar, para a educação enquanto pública, democrática, integral e comum, continua sendo a luta de hoje, uma educação acessível e sem distinção social, que construísse uma nação brasileira, pois o projeto de nação se remetia a fazer do país um lugar bom, desenvolvido e que nele circulasse ideias e cultura própria.

Muitos não de se questionar o porquê de nos referirmos a Almeida Júnior como um intelectual em sua função social a partir da conceituação estabelecida por Grasmci, pois olhamos que o intelectual atua em vários espaços da sociedade e em diferentes atividades e em modos variados na história, no caso de Almeida Júnior foram cinco décadas atuou, participando e defendendo a educação de modo contínuo nas funções sociais de defender, estudar e divulgar práticas educacionais, engajado na divulgação e promoção da cultura, ou seja, na divulgação e na luta por uma educação essencialmente pública e democrática, defendendo a educação primária e, com isso, buscando o reconhecimento da mesma:

E, do começo ao fim – como fundo musical constante e invariável –, ensino, ensino, sempre ensino.

Se me fôsse dado recomeçar, eu teria prazer em repetir os mesmos caminhos. A viagem, até aqui continua fascinante, pois a escola, para o meu gosto, mantém-se pitoresca. Tanto que agradeço aos homens do meu Estado e aos do meu país – e também aos dos países estrangeiros que me convidaram – essa maravilhosa série de oportunidades com que espontaneamente me favoreceram, para que eu pudesse observar, estudar, discutir, exercitar a minha atividade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1950, prefácio).

Almeida Júnior foi um importante educador brasileiro, seus escritos trazem a realidade de uma época que não mudou muito, se teve vários avanços e mesmo com as conquistas obtidas em longo prazo, ainda continua mostrando a educação em descaso no país. A temática não se esgota aqui, ela se renova a cada descoberta e redescoberta, mostrando que podemos ir mais além às investigações e que o passado não é base para entendermos o presente, mas um meio de investigação e análise para a busca da compreensão dos meios que levaram a educação a ser o que hoje é, bem como tudo aquilo que ela foi, tem sido e será futuramente.

Uma reflexão atual necessária que de tempos em tempos mostra que não devemos esquecer as lutas do passado na busca por uma educação democrática, que seja valorizada pela consciência pública e política, que os mesmo erros do passado não sejam cometidos no presente e que não demoremos em olhar para a educação e vê-la como o elemento essencial para o país, para a formação do

cidadão e do trabalhador. Que isso seja um exemplo para que, a cada década, sejam aperfeiçoados a educação e seu ensino a cada geração, seja isso em nível de ensino primário, secundário ou superior, como dizia o filósofo Immanuel Kant, o homem é aquilo recebeu de educação, as gerações devem buscar aperfeiçoar e desenvolver a educação e esta por sua vez começa desde a infância. A educação é fundamental e é uma das tarefas mais árduas que o homem recebeu é exatamente educar (KANT, 1999). Quando refletimos isso pensamos em todas as questões que a cerca a cada geração, é por isso e tanto outros motivos que destacamos o que Almeida Júnior escreveu: “Mas nem por isso desanimemos. Se em matéria de educação as câmaras representativas brasileiras erraram durante doze anos, muito mais se errou, em longuíssimo período, a ditadura que as precedeu [...]”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, prefácio).

FONTES

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 72).

_____. **A escola pitoresca e outros estudos.** Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 2, 1966. (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros).

ALMEIDA JÚNIOR. Antonio Ferreira de. **A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** conferência realizada na Universidade do Paraná em 19 de dezembro de 1957. Curitiba: Universidade do Paraná, 1957. 24 p.

_____. O excesso de Escolas Normais no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.IX, n.24, p.46-51, set-out.1946.

_____. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.I, n.1, p.29-35, jul. 1944.

AZEVEDO, Fernando de. (Org.). **A educação pública em São Paulo:** problemas e discussões. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. A lição de um grande exemplo: A. F. de Almeida Júnior. In. _____. **Figuras de meu convívio:** retratos de família e de mestres e educadores. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 1973. p.141-151.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Diário Oficial da União. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: Jan. 2016.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário, LEI Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Diário Oficial da União. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm>. Acesso em: Jan. 2016a.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal, LEI Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Diário Oficial da União. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: Jan. 2016b.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Diário Oficial da União. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: Jan. 2016c.

DUTRA, Eurico Gaspar. O problema da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.VII, n.19, p.5-16, jan. 1946.

FERREIRA DE ALMEIDA, Luiz Álvaro. **Minhas lembranças de meu avô.** São Paulo, 2016, 4 f. (Texto digitado).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.I, n.1, p.7-28, jul.1944.

_____. Alguns aspectos da educação primária. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, ano I, n.4, 1940. **Arquivo Lourenço Filho**. LF I LOURENÇO FILHO 10486/86 (11 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1940.

_____. Formação do professorado primário, notícia histórica. **Artigo acerca do curso de formação de professores primários contendo um breve histórico do curso, seu conteúdo e seus programas.** Arquivo Lourenço Filho. LF I LOURENÇO FILHO 1937.03.00 (24 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, [194?].

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). AZEVEDO, Fernando de. (Org.). Recife: Massangana, 2010.

MINISTRO da Educação e Saúde. Entrevista do ministro da educação e saúde sobre a situação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Documentação. Rio de Janeiro, v. VII, n. 21, p.492-508, mar/abr. 1946. Entrevista.

SITUAÇÃO do ensino primário. Introdução ao volume. "Situação Geral do Ensino Primário", publicado pelo INEP. **Arquivo Lourenço Filho.** LF I LOURENÇO FILHO 1941.08.00 (43 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1941.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". **Revista do Ensino.** Salvador, v.1, n.3, 1924. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/proesc.htm>>. Acesso em: Jan. 2017.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. I. Brasília, INEP, 1987.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **Sob as Arcadas.** Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 1, 1965. (Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros).

ALMEIDA, João Carlos de. O ensino primário em São Paulo de 1934 a 1943.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.IV, n.12, p.366-390, jun. 1945.

ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo. Antonio Ferreira de Almeida Júnior (Org.). São Paulo, 1936-1938.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A escola primária segundo as mensagens dos presidentes da República e dos governadores de São Paulo, Minas Gerais e Goiás entre 1930 e 1961: Propósitos comuns e desafios. In. Rosa Fátima de Souza, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antônio de Pádua Carvalho Lopes. (Org.). **História da Escola Primária no Brasil**: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: EDISE, 2015. p.47-101.

Begliomini, Helio. Antonio Ferreira de Almeida Júnior. In. **Academia de Medicina de São Paulo**, São Paulo, [197-?]. p. 1-3. Disponível em: <<http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/305/BIOGRAFIA-ANTONIO-FERREIRA-DE-ALMEIDA-JUNIOR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In. Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Golçalvez Vidal; José Carlos Souza Araújo (Org.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da Educação). p.5-30.

CASSALHO, Valter. Centenário da morte de Bruna Caparica Filha. In. **Estância Turística de Joanópolis**. [online], Joanópolis, 15 dez. 2008. Disponível online em: <<http://www.joanopolis.com.br/historia/centenario-da-morte-de-bruna-caparica-filha.html>>. Acesso em: Fev. 2016.

_____. **Maçonaria em Joanópolis**: 105 anos de existência. Joanópolis, 09 jan. 2013. [online]. Disponível online em: <<http://valtercassalho.blogspot.com.br/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2013-02-15T05:49:00-08:00&max-results=17&start=14&by-date=false>>. Acesso em: Fev. 2016.

COSTA JÚNIOR, João Baptista de Oliveira e. Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. In. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, Separata ano LXVI, São Paulo, 10 de maio, 1971. p. 7-20. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66616/69226>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DICIONÁRIO HISTÓRICO – BIOGRÁFICO BRASILEIRO – DHBB. **Liga Nacionalista**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001. [online] Disponível online em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: Jul. 2016.

_____. **União Democrática Nacional**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001. [online] Disponível online em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: Jul. 2016.

_____. **Revolução de 1930**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001. [online] Disponível online em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: Jul. 2016.

FAUSTO, Boris. **O Brasil Republicano**: Economia e Cultura. v.4. Tomo III. São Paulo: DIFEL, 1984. (História Geral da Civilização Brasileira).

_____. **História do Brasil**. 12. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

FUNDAÇÃO Rockefeller. **Criação da Fundação Rockefeller**. [online] Disponível online em: <<http://arch.coc.fiocruz.br/index.php/fundacao-rockefeller>>. Acesso em: Ago. 2016.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na Educação paulista**: do patrimonialismo à escola republicana. 2005. 207 f. Tese de Título de Livre – Docência. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2005.

_____. **Almeida Júnior**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC).

_____. Antonio F. de Almeida Júnior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938). In. Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Golçalvez Vidal; José Carlos Souza Araújo (Org.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da Educação). p.427-446.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero; KIRA, Luci Frare. A educação como instrumento para a formação do homem livre segundo Gramsci. **I ENITEFH – Marxismo, Educação e Luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneas**. Fortaleza, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil**. Série regional, parte XVII – São Paulo 1940.

INÁCIO FILHO, Geraldo; Silva, Maria Aparecida. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In. Dermeval Saviani (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011. p.219-252.

JOANÓPOLIS. **Estância Turística de Joanópolis**. São Paulo. [online] Disponível online em: <<http://www.joanopolis.com.br/sobre-joanopolis.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

JOANÓPOLIS. **Câmara de Joanópolis**. São Paulo. [online] Disponível online em: <<http://www.camarajoanopolis.sp.gov.br/historiacidade>>. Acesso em: Jan. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. rev. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.212, jan./abr. 2005. p.163-178.
Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf>.
Acesso em: Jul. 2015

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: José Claudinei Lombardi, Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.141-176.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Cenário atual das pesquisas sobre intelectuais em história da educação e suas interfaces. In: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Cláudia Engler Cury, Mauricéia Ananias. (Org.). **Histórias da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, v. 1, p. 79-100.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, RN, Natal, v.51, n.37, p.175-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7176/5302>>. Acesso em: Ago. 2015.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova mais uma vez convocados (1959). In. Roque Spenser Maciel de Barros (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editôra, 1960.

MÉLO, Cristiane Silva. **A universalização do ensino primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960)**. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. Publicações do Evento: X ANPED SUL, Seminário de Pesquisa da Região Sul, Reunião Científica Regional da ANPED, 2014. v. 1. p. 1-6.
NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

MÉLO, Cristiane Silva. **Condições, Impasses e Perspectivas do Ensino Primário Brasileiro no Processo de Elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)**. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá – PR, 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Raquel dos Santos. **Gustavo Capanema: a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934-1945**. 2013. 131 f. Dissertação

(mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação pela higiene**: histórias de muitas cruzadas. Vol. 23, n.59. São Paulo: Campinas: CEDES, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: José Claudinei Lombardi, Maria Isabel Moura Nascimento. (org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: INICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004, p. 3-12.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 30, n. 2.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo**: política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2).

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In. Dermeval Saviani, Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza [et al.]. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Lições da escola primária. In. Dermeval Saviani, Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza [et al.]. (Org.). **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In. Diana Golçalves Vidal. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.21-56.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial 500 anos de educação escolar. São Paulo: ANPED; Campinas: Autores Associados. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1968. Resenha de: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, 176-180, mai/ago, 2000, [online] Disponível online em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a15.pdf>>. Acesso em: Ago. 2016.

VERÍSSIMO, José. **Educação Nacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: Puc-Minas, 2013.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.4).

VIDAL, Diana Gonçalves. In. Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Golçalves Vidal; José Carlos Souza Araújo (Org.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da Educação). p.99-120.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. **Colóquio Nacional 70 Anos**

do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, em agosto de 2002. Disponível em:

<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>.

Acesso em: Jan. 2017.

APÊNDICE A

TABELA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As tabelas abaixo apresentam os resultados obtidos no levantamento de revisão bibliográfica, a partir de estudos e publicações específicas referentes à Almeida Júnior e temáticas relacionadas à produção específica dele. Os resultados encontram-se em ordem cronológica de publicação para cada item diferenciado.

Durante a revisão bibliográfica não se obteve resultados para a categoria dissertação. Isso não significa que não exista nenhuma produção, mas até o momento desta revisão e a partir das bases de dados da CAPES não se obteve resultados. Ao final das tabelas encontra-se a síntese da Revisão Bibliográfica.

TESES

Tipo	Título	Autor	Orientador	Ano	Área do Conhec.	Linha de Pesquisa	IES	Palavras-chave
CAPÍTULO DE TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	Cap. Almeida Júnior Tese: Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). p.411	Raquel P. C. Gandini	Maurício Tragtenberg	1990	EDUCAÇÃO (Outras áreas: Fundamentos da Educação e História da Educação)	_____	UNICAMP	Intelectuais; Educação; Estado
LIVRE – DOCÊNCIA	Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na educação paulista: do patrimonialismo à escola republicana. p.207	Raquel P. C. Gandini	_____	2005	EDUCAÇÃO (Outras áreas: Intelectuais e Memória da Educação no Brasil)	Política e Administração Educacional	UNICAMP Faculdade de Educação	Antonio F. de Almeida Júnior; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Trajetória – educadores brasileiros; Universidade de São Paulo; patrimonialismo; Administração da Educação Pública
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	Aspectos históricos do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a contribuição de Antonio F. de Almeida Jr. para a sua história. p.165	Marta Cilene de Sousa	Raquel P. C. Gandini	2012	EDUCAÇÃO (Outras áreas: educação, história da educação, política educacional)	Política e Gestão da Educação	UNIMEP	Ensino Jurídico; Faculdade de Direito do Largo de São Francisco; Antônio F. de Almeida Jr.
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM ANDAMENTO	Práticas administrativas de Almeida Júnior e a expansão do ensino no Estado de São Paulo entre 1935 e 1938,	Silvia Vallezi Fulachio	André Luiz Paulilo	Início 2015	EDUCAÇÃO	_____	UNICAMP	Expansão do ensino; Administração do ensino; Políticas educacionais

LIVROS, CAPÍTULOS E VERBETES

Tipo	Título	Autor	Ano	Livro	Org.	Local/Editora
CAPÍTULO DE LIVRO	Almeida Júnior.	Raquel P. C. Gandini	1995	Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952).	_____	Campinas/SP: Editora da Unicamp
VERBETE	Antonio Ferreira de Almeida Junior.	Raquel P. C. Gandini	1999	Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais.	_____	Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/MEC-INEP
VERBETE	Antonio Ferreira de Almeida Júnior.	Raquel P. C. Gandini	2002	Dicionário dos Educadores no Brasil.	Maria de Lourdes Albuquerque Fávero; Jader de Medeiros Brito	Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP-Comped
LIVRO	Almeida Júnior. Disponível no Domínio Público	Raquel P. C. Gandini	2010	Coleção Educadores MEC	Fundação Joaquim Nabuco - MEC	Recife: Editora Massangana
CAPÍTULO DE LIVRO	Antonio Ferreira de Almeida Junior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938).	Raquel P. C. Gandini	2011	Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)	Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Gonçalves Vidal; José Carlos Souza Araujo.	Campinas/SP; Uberlândia/MG: Autores Associados; EDUFU

TRABALHOS COMPLETOS E RESUMOS

Tipo	Título	Autor	Ano	Evento	Local	Link Anais
RESUMO	Almeida Júnior: Posição Liberal em Educação*.	Raquel P. C. Gandini	1994	II Congresso Íbero-Americano de História da Educação Latino-Americana	Campinas, SP: UNICAMP	Não disponível
RESUMO	Almeida Júnior e a Escola Primária*.	Raquel P. C. Gandini	2000	I Congresso Brasileiro de História da Educação	Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira da /História da Educação	Não disponível
RESUMO	Aspectos da Contribuição de Almeida Júnior para o pensamento Educacional: A defesa da escola primária*.	Raquel P. C. Gandini	2001	Seminário Nacional: Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro	Niterói, RJ: Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense	Não disponível
TRABALHO COMPLETO	Almeida Júnior e a criação da Universidade de São Paulo.	Raquel P. C. Gandini	2002	II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Memória da Educação Brasileira	Natal, RN: Sociedade Brasileira de História da Educação	http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0421.pdf
TRABALHO COMPLETO	Higienismo e construções escolares na década de 1930: a atuação de Almeida Jr. no movimento educacional renovador de São Paulo (Brasil)*.	Luciana M. Viviani	2007	VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana	Buenos Aires, ARG: Sociedad Argentina de Historia de la Educación	Não disponível
RESUMO	Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a participação de Almeida Júnior em eventos científicos.	Geisiele da Silva Marchan	2007	15º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo	USP	https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=1642&numeroEdicao=15

TRABALHO COMPLETO	Almeida Jr. e a produção de modelos paulistas de ensino higiênico e renovador: participação em encontros científicos das décadas de 1920 a 1940.	Luciana M. Viviani; Geisiele da Silva Marchan	2008	V Congresso Brasileiro de História da Educação	Sergipe:Universidade Federal de Sergipe; Aracaju : Universidade Tiradentes	http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=843
TRABALHO COMPLETO	Divulgação e implementação de preceitos renovadores de ensino: a atuação de Almeida Jr. como gestor do ensino de São Paulo (1935-8).	Luciana M. Viviani; Natalia de Lacerda Gil	2008	VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação	Porto; São Paulo: SPCE; ANPEd; SBHE	http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1376.pdf
TRABALHO COMPLETO	A expansão e a eficiência da escola primária paulista: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais*	Luciana M. Viviani;	2009	IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana	Rio de Janeiro: UERJ	Não disponível
TRABALHO COMPLETO	Aspectos da contribuição de Almeida Júnior para a história do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.	Marta Cilene de Sousa	2011	9ª Mostra Acadêmica UNIMEP: 9º Congresso de Pós-Graduação. Tema: Ambiente e Sustentabilidade	São Paulo: UNIMEP	http://www.unimep.br/phpg/mostra_academica/anais/9mostra/5/131.pdf
TRABALHO COMPLETO	A universalização do ensino primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960)	Cristiane Silva Mélo	2014	X ANPED SUL	Santa Catarina: UDESC	xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1480-0.pdf

TRABALHO COMPLETO	O ensino paulista na imprensa periódica entre 1935 e 1938: noticiário sobre a administração de Almeida Júnior	Silvia Vallezi Fulachio	2015	VIII Congresso Brasileiro de História da Educação	Paraná: UEM	<a href="http://8cbhe.com.br/media/doc/da
df8ec11f9288a329244a516b3bca
58.pdf">http://8cbhe.com.br/media/doc/da df8ec11f9288a329244a516b3bca 58.pdf
----------------------	---	----------------------------	------	--	-------------	---

*Foram encontrados registros, mas os anais não foram localizados.

REVISTAS E ARTIGOS

Revista	Título	Ano	Autor	Local	Link
Revista Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Setembro-Dezembro Vol. XXXVI - FASCS. III	Homenagens os novos professores catedráticos: Antonio Ferreira de Almeida Júnior: professor catedrático de Medicina Legal	1941	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	São Paulo: USP	Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP/acervo original http://obrasraras.sibi.usp.br/xmlui/handle/123456789/3117
Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Vol. XLIX	Em homenagem ao jubileu de ensino dos professores Gabriel José Rodrigues de Rezende Filho, Mário Masagão, Lino de Moraes Leme, Noe Azevedo, Honório Fernandes Monteiro e Antonio Ferreira de Almeida Júnior	1954	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	São Paulo: USP	Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP/acervo original http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/3133
Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	In memoriam professor emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior	1971	João Baptista de O. e Costa Junior	São Paulo: USP	www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66616/69226
Academia de Medicina de São Paulo	Biografia de Antonio Ferreira de Almeida Júnior.	[197-?]	Helio Begliomini	São Paulo: USP	http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/305/BIOGRAFIA-ANTONIO-FERREIRA-DE-ALMEIDA-JUNIOR.pdf
Artigo em periódico História da Educação Vol.15	A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais.	2011	Luciana Maria Viviani; Natalia de Lacerda Gil	Rio Grande do Sul: UFPel	http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20355/12315
Artigo em periódico Saberes em Perspectiva Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas	Antonio Ferreira de Almeida Júnior no âmbito das discussões sobre a democratização.	2014	Ana Hiroko Aoke	Bahia: UESB	http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/94/pdf_28
Texto em Homenagem ao dia do professor	Professor Almeida Júnior	2015	Marta Cilene de Sousa	Câmara Municipal de Joanópolis	http://camarajoanopolis.sp.gov.br/arquivos/conteudo/anexos/13.pdf

PESQUISAS (OUTROS)

Natureza	Título	Descrição	Ciclo/ Situação	Orientador/ Coordenador	Acadêmico	Local	Agência Financiadora
PESQUISA	Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a atuação de Almeida Jr.	O projeto tem como foco uma importante personalidade para a área educacional e científica: Almeida Jr., atuante na área médica, jurídica e educacional desde a década de 1920 até os anos 60 do século XX.	2005-2008 Concluído	Luciana M. Viviani	Não informado	USP	USP – Pró-Reitoria de Graduação – Bolsa.
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a atuação de Almeida Jr. em eventos científicos	Essa pesquisa pretendeu evidenciar a atuação de Almeida Júnior na produção de estratégias do impresso, em relação a movimentos de intervenção social ligados à área educacional a partir da década de 1920. A intenção foi analisar sua participação nos principais eventos científicos destinados a debater os temas educacionais. Pretendeu-se também identificar as formas de associação, sobreposição e/ou interferência que essas estratégias tiveram com aquelas presentes no campo higienista e eugenista, sempre em relação ao disciplinamento e organização do ambiente escolar.	2007-2008 Concluído	Luciana M. Viviani	Geisiele da Silva Marchan	USP	Pró Reitoria de Pesquisa da USP - Bolsa.

SINTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para tanto, destacamos os estudos realizados por Gandini. Sua Tese de Doutorado (1995) intitulada: “Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)”, por meio do qual a autora analisa os intelectuais que mais publicaram na Revista nos primeiros anos, esse estudo contém um capítulo dedicado à Almeida Júnior, que teve por objetivo estudar o pensamento de intelectuais brasileiros a respeito da educação, suas perspectivas, pressupostos teóricos e políticos.

Gandini (2005) aprofundando os estudos sobre Almeida Júnior em sua Tese de Livre – Docência intitulada: “Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na Educação paulista: do patrimonialismo à escola republicana”, na qual a autora fez o estudo de alguns aspectos da trajetória de Almeida Júnior na educação no período específico de 1920 a 1938 nas suas participações em cargos administrativos e públicos e de 1923 a 1958 sobre seus escritos. Com isso, Gandini publicou um livro: “Almeida Júnior” (2010) que pertence à Coleção Educadores do Ministério da Educação e Cultura, trazendo as mesmas ideias centrais da Tese de Livre-Docência.

Gandini (2011) dedicou um capítulo exclusivo sobre Almeida Júnior: “Antonio F. de Almeida Júnior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938)”, Almeida foi signatário do Manifesto da Educação Nova de 1932, com isso a autora buscou estudá-lo em suas práticas administrativas durante o período que circulava de forma acentuada os ideais renovados entre os educadores brasileiros. O capítulo encontra-se no livro “Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)”, organizado pelos autores Maria Elisabeth Blanck, Miguel Diana Golçalvez Vidal e José Carlos Souza Araújo.

Dentro da perspectiva educacional, a Tese de Doutorado de Sousa (2012), intitulada: “Aspectos do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a contribuição de Antônio F. de Almeida Jr. para a sua história”, sob orientação de Gandini, o estudo consistiu numa pesquisa histórica, tratando-se do ensino superior, em especial ao ensino jurídico. O objeto de estudo foi a

Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, complementando com a contribuição de Almeida Júnior que foi professor na Faculdade.

Além dos estudos que destacam a atuação e posição de Almeida Júnior, destacam-se os trabalhos realizados e publicados em artigos. Viviani e Gil (2011) realizaram um estudo publicado na Revista História da Educação (RHE- UFpel), intitulado: “A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais”, as autoras discutiram os discursos de Almeida Júnior sobre o ensino rural nas décadas de 1930-1940.

Outro estudo, realizado por Aoke (2014) publicado na Revista História da Educação, e Saberes em Perspectivas: Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas (UESB), intitulado: “Antonio Ferreira de Almeida Júnior no âmbito das discussões sobre democratização”, autora buscou estudar o período de 1957-1958 sobre a atuação de Almeida Júnior diante da expansão das escolas e do ensino secundário em São Paulo, no momento de expansão da escola secundária e diante disso as acepções do educador em relação ao ensino.

Tais trabalhos se vinculam as novas perspectivas históricas, entretanto, uma pesquisa recente de Mélo (2016) em sua tese de doutorado intitulada: “Condições, Impasses e Perspectivas do Ensino Primário Brasileiro no Processo de Elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)” buscou na perspectiva de Almeida Júnior e de sua participação na construção da LDB a qual destacou o ensino primário, o trabalho se faz importante para as pesquisas na história e historiografia da educação e buscou trabalha-lo a partir da concepção teórico-metodológico do materialismo histórico.

A respeito das demais produções existentes que englobam trabalhos completos e resumos publicados em anais de eventos, apesar de todos possuírem como temática a educação, estes devem ser considerados no estudo da História da Educação e não foram descartados durante a revisão de literatura, porém, não se contemplam em estudos aprofundados, portanto, não se fazem presente nesse exposto.

APÊNDICE B

ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR

Principais informações: vida, livros e atividades.

Ano	Atividades
1892	– Nascimento em oito de junho de 1892, na cidade de Joanópolis em São Paulo;
1905	– Concluiu o ensino primário em Joanópolis, sendo alfabetizado por sua tia Bruna Caparica Filha. Começa os estudos no segundo Grupo Escolar do Brás, na capital do Estado de São Paulo;
1906	– Ingressou na Escola Normal da Praça da República;
1909	– Recebe o diploma de professor normalista;
1909	– Recebeu os seguintes prêmios: “Pereira Barreto (Química e Física) e Rio Branco (História do Brasil)”;
1910	– Tornou-se professor primário da Escola Isolada da Ponta da Praia em Santos, na Escola Modelo Isolada e na Antiga Escola Complementar, em São Paulo;
1911/1915	– Lecionou como professor de francês na Escola Normal de Pirassununga. Almeida Júnior atuou tanto no magistério público como no privado;
1913	– Viajou pela Europa visitando a França e outros países. Em Paris, teve contato com o professor George Dumas;
1915/1919	– Foi professor na escola noturna para meninos operários no Instituto Disciplinar de São Paulo;
1917	– Iniciou o estudo de Medicina na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo e vida política na Liga Nacionalista, juntamente com os estudantes de Direito, Medicina e Engenharia;
1919/1920	– Foi auxiliar do Diretor Geral do Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
1920	– Colaborou na Reforma da Instrução Pública realizada por Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, no qual foi o responsável pelo recenseamento escolar;
1920/1930	– Foi professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás;
1921	– Concluiu a graduação em Medicina na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, com o trabalho “O Saneamento pela educação”;
1922	– A partir deste ano representou o Estado de São Paulo em vários Congressos brasileiro de Educação, Higiene e a Proteção à Infância, e, representou o Brasil em vários Seminários Internacionais, como o Congresso em Lima, no Peru;
1922	– Livro ³⁵ “Cartilha de Higiene”;
1922	– Casou-se com Maria Evangelina de Almeida Cardoso, com quem teve um filho;
[1926?]	– Colaborou com a fundação do Liceu do Rio Branco, colégio particular no Estado de São Paulo;

³⁵ As obras que aqui se encontram indicadas, compõem entre todas as obras do autor as principais, referentes sobre Medicina e Educação, visto que, Almeida Júnior atuou nestas áreas.

1926 – Depôs no Inquérito para o jornal O Estado de S. Paulo, promovido por Fernando de Azevedo;
1927 – Livro “Noções de Puericultura”;
1928/1934 – Foi o diretor do Liceu do Rio Branco (escola particular), assim como professor de Química, Física e História Natural;
1928 – Professor Livre Docente de Medicina Legal da Faculdade de Direito de São Paulo do Largo do São Francisco, tornando-se em 1941, professor catedrático;
1931 – Foi transferido da Escola Normal do Brás para o Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação de São Paulo;
1931 – Livro “Biologia Educacional: noções fundamentais (com 22 edições, publicada até 1969);
1932 – Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
1933 – Atuou como professor de Biologia Educacional no Instituto de Educação de São Paulo. Nesse mesmo ano, era chefe do serviço médico escolar de São Paulo, também colaborou na elaboração do código de educação de São Paulo junto com Fernando de Azevedo;
1933 – Membro da comissão de Otávio de Carvalho respectiva à criação da Escola Paulista de Medicina, no qual anos depois se tornou professor emérito;
1934 – Colaborou na Comissão de criação do anteprojeto da Universidade de São Paulo – USP;
1934 – Livro “Escola Pitoresca” (1ª edição, outras duas edições foram lançadas em 1951 e 1966);
1935 – Membro da comissão de estudos preliminares sobre o Plano Nacional de Educação durante a diretoria do ministro Gustavo Capanema;
1935/1938 – Diretor de Ensino da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, nos governos de Armando Sales e Cardoso de Melo Neto. Destro deste período publicou os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo;
1935/1936 – Publicação de dois Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, organizados por Almeida Júnior;
1942 – Diretor do Colégio Visconde de Porto Seguro (ex-escola alemã);
1944 – Membro do Conselho Penitenciário de São Paulo;
1944/1952 – Um dos autores que mais publicou na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos;
1945/1946 – Secretário da Educação e da Saúde Pública;
1947 – Participou como relator geral da comissão de estudos das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61), elaborada por Clemente Mariani, entregando o relatório em 1948 e presidiu juntamente subcomissão do Ensino primário. O debate da LBD durou cerca de 13 anos.
1949 – Tornou-se membro do Conselho Nacional de Educação;
1950 – Candidato a deputado federal pelo partido União Nacional Democrática – UDN, mas não se elegeu;
1951/1954 – Participou da política, como presidente UDN;
1953 – Membro da Comissão de Assistência Técnica do Ministério da Educação;
1953 – Visita ao Paraná, Universidade Federal do Paraná – UFPR, a convite do reitor da USP, professor Ernesto Leme, para proferir uma conferência sobre

o Projeto Clemente Mariani – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, falou sobre “o que fazer enquanto se esperava pela nova lei”;
1956 – Livro “Problemas do Ensino Superior”;
1956 – Proferiu uma conferência no Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo;
1956 – Componente da delegação na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO na capital do Peru;
1957 – Segunda visita ao Paraná na UFPR a convite do reitor desta, professor Flávio Lacerda, proferindo a conferência sobre “Diretrizes e Bases que ainda se esperava”. No mesmo ano, foi publicado, de sua autoria, o folheto sobre a conferência intitulado como “A Propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. O folheto se encontra disponível no acervo do Círculo dos Bandeirantes – PR;
1957 – Recebe o prêmio Educação Visconde de Porto Seguro (Fundação Visconde de Porto Seguro);
1957 – Recebe o prêmio Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo (Governo Federal);
1959 – Signatário do Manifesto dos Educadores (Mais uma vez convocados);
1959 – Livro “E a escola primária?”;
1962 – Membro do Conselho Nacional e do Conselho Federal de Educação. Pouco tempo depois, aposentou-se com setenta anos de idade, após cinquenta anos de contínua atuação;
1965 – Livro “Sob as Arcadas”;
1970 – Recebe o prêmio Moinho Santista setor Educação;
1971 – Faleceu em quatro de abril, em São Paulo, com quase setenta e nove anos de idade.
Outras informações relevantes
Almeida Júnior recebeu durante sua atuação, em meio sua trajetória acadêmica e política, homenagens e prêmios. Seu nome foi honrado como Patrono da Quarta Cadeira da Academia Paulista de Psicologia; Patrono da Décima Sétima Cadeira da Associação de Funcionários Públicos do Estado de São Paulo; foi nome de uma escola pública no Guarujá e no Jardim Tajereba e nome de uma rua no bairro Vila Guarani, em São Paulo.

Fontes:

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. **A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: conferência realizada na Universidade do Paraná em 19 de dezembro de 1957. Curitiba: Universidade do Paraná, 1957. 24 p.

AZEVEDO, Fernando de. A lição de um grande exemplo: A. F. de Almeida Júnior. In. _____. **Figuras de meu convívio**: retratos de família e de mestres e educadores. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 1973. p.141-151.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Almeida Júnior. In. _____. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995. p.183-234.

_____. **Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na Educação paulista:** do patrimonialismo à escola republicana. 2005. 207 f. Tese de Título de Livre – Docência. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2005.

_____. Antonio F. de Almeida Júnior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938). In. Maria Elisabeth Blanck Miguel; Diana Golçalvez Vidal; José Carlos Souza Araújo (Org.). **Reformas Educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da Educação). p.427-446

_____. **Almeida Júnior.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC). p.148. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4688.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Begliomini, Helio. Antonio Ferreira de Almeida Júnior. In. **Academia de Medicina de São Paulo**, São Paulo, [197-?]. p. 1-3. Disponível em: <<http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/305/BIOGRAFIA-ANTONIO-FERREIRA-DE-ALMEIDA-JUNIOR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

COSTA JÚNIOR, João Baptista de Oliveira e. Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. In. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, Separata ano LXVI, São Paulo, 10 de maio, 1971. p. 7-20. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66616/69226>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Revista da Faculdade de Direito. Homenagens: os novos professores catedráticos. Dr. Antonio Ferreira de Almeida Júnior, professor catedrático de Medicina Legal. Volume XXXVI, Fascículo I e II, São Paulo, Jan – Ago, 1941. p. 18-35. Disponível em: <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3117/Revista_FD_vol36_fasc3_1941.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Em homenagem ao jubileu de ensino dos ilustres mestres Gabriel Rezende Filho, Mário Masagão, Lino de Moraes Leme, Noé Azevedo, Honório Monteiro e A. Ferreira de Almeida Júnior. Volume XLIX, São Paulo, 1954. p. 28-36. Disponível em: <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3133/Revista_FD_vol49_1954.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOUSA, Marta Cilene de. Professor Almeida Júnior. In. **Câmara Municipal de Joanópolis:** homenagem ao dia do professor 15 de outubro de 2015, Joanópolis, 2015, p. 15-21. Disponível em: <<http://camarajoanopolis.sp.gov.br/arquivos/conteudo/anexos/13.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ANEXO A**ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR (1892-1971)**

A foto de Almeida Júnior datada por volta de 1970.
(Acervo de Luiz Álvaro Ferreira de Almeida)

A imagem também se encontra disponível em:
<<http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/305/BIOGRAFIA-ANTONIO-FERREIRA-DE-ALMEIDA-JUNIOR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ANEXO B

RELATO SOBRE ALMEIDA JÚNIOR

Minhas lembranças sobre meu avô³⁶.

Vou descrever brevemente alguns aspectos gerais da família, para circunstanciar e colher um melhor entendimento da maneira de ser de meu avô. Minha avó Evangelina e meu avô Almeida (era assim que o chamávamos) tiveram apenas um filho, chamado Roberto Luiz Ferreira de Almeida. Como filho único, o amor e os cuidados exagerados de minha avó renderam-lhe mimos e algumas privações. Eram poucos os amigos autorizados a frequentar a casa. Os laços afetivos eram intensos e meu pai assegurou a ela todos os cuidados e atenções necessários até o fim de sua vida.

Dessa forma, a casa da mãe era visitada quase que diariamente, mesmo depois que meu pai casou-se com minha mãe, Maria Helena. Assim, eu e meu irmão Roberto Luiz Jr (chamado de Tuí) vivíamos enfiados lá na casa de nossos avós e, posso assegurar, era uma convivência bastante difícil. Minha mãe e minha avó não se entendiam já que ambas eram bastante geniosas e isso era agravado pela doença de minha avó: ela era alcoólatra. Não sei bem como a doença se desenvolveu, mas o certo é que praticamente ditava o comportamento de toda a família.

Com o tempo o casamento dos meus pais se deteriorou e eles separaram-se. Por ser promotor público e conhecer muitas pessoas do meio, meu pai conseguiu a guarda dos filhos e nós fomos morar na casa dos nossos avós.

A doença de minha avó afetava violentamente meu avô, chegando a determinar o ritmo de vida dele. Levantava-se muito cedo, lá pelas 5 da manhã. Tomava solitariamente o seu café com pão amanhecido (pois o pão fresco ainda

³⁶ O relato foi escrito por Luiz Álvaro Ferreira de Almeida, neto de Almeida Júnior, foi encaminhado por e-mail quando pedi para que contribuísse com a pesquisa relatando um pouco da convivência que teve com o avô, de maneira a dizer como o via e seus ensinamentos. Foi solicitado que se sentisse a vontade para nos contar o que quisesse. Luiz Álvaro autorizou o uso e publicação deste relato na dissertação.

não havia chegado) e entrava em seu escritório na frente da casa. De lá só saía para almoçar. Era o único momento do dia em que a família se reunia.

E ele aproveitava a ocasião para nos educar. Modos à mesa, educação no tratamento (por favor, por gentileza, com licença, etc...), evitar desperdícios, conversar em tom educado, etc. Ele o fazia com muita gentileza, sem nenhuma aspereza. Era também o momento de certos ensinamentos acadêmicos. Muitas vezes o almoço decorria quase que somente em francês, seu idioma predileto.

Amava recitar as fábulas de La Fontaine, especialmente a Cigarra e a Formiga, em francês, mas levando-nos a compreender pouco a pouco o significado das palavras. Ele desenvolverá o “método direto” de ensino junto aos seus alunos, quando lecionava francês. Era muito interessante, uma espécie de maiêutica, sei hoje.

Quando meu pai participava do almoço, o que não era raro, conversavam sobre tudo, e de uma forma que me deixava aparvalhado, ambos possuíam uma cultura gigantesca e sorriam-se mutuamente. Terminada a refeição recolhia-se para uma rápida soneca e em seguida voltava para o escritório e lá permanecia até anoitecer. Fazia uma pequena refeição, tomava seu banho e ia dormir. Lá pelas 19 ou 20 hs.

Essa rotina fazia com que evitasse conviver com minha avó embriagada, já que ela o fazia a noite. Quase toda noite. Por vezes, ante as reclamações embriagadas, chorosas e barulhentas de minha avó, ele se levantava, vinha até o meio da sala e dizia-lhe: - Filha, pare com isso. Não grite, por favor, tenha compostura. Depois tristemente se recolhia.

Ele a tratava de “filha” e ela o tratava de “pai”. Ele fora professor dela, na escola normal. Não me lembro de afeto entre ambos. Contaram-me mais tarde que minha avó fora uma moça muito alegre, com muitas amizades, mas conviver com uma pessoa ocupada, uma pessoa pública, que dava muito mais importância aos estudos do que à convivência pessoal, teria ido pouco a pouco roubando-lhe a alegria, tornando-a uma pessoa amarga e doente. Não sei se procede a análise, mas é possível.

O ESCRITÓRIO

O escritório do meu avô era o seu verdadeiro lar. As estantes de livros contornavam todo o cômodo e não havia vagas aparentes, tanto eram os volumes. Na parte de cima das estantes eram enfileiradas caixas de madeira envernizadas e numeradas em dourado. Nelas ficavam as revistas e magazines.

Duas escrivaninhas com cadeiras confortáveis, mas simples, de madeira e estofados comuns. A sua frente mais 4 cadeiras para receber os visitantes e conversar. Sobre o tampo da escrivaninha em que ele trabalhava (a outra era reservada para meu pai) havia uma caixa de madeira com fichas. Ali eram listados os livros, suas estantes e prateleiras, com uma organização de biblioteconomia. Todas as anotações eram a mão. Em cada uma das escrivaninhas tinha máquinas de escrever. Havia no escritório uma única poltrona mais confortável, utilizada por meu avô para suas leituras, que ocupavam muitas horas do seu dia.

Minhas estantes prediletas (eu tinha acesso ao escritório somente na ausência de meu avô) eram as de literatura e enciclopédias. Havia muita coisa em português, mas também em inglês, francês, espanhol, alemão, etc. Era fácil encontrar todos os grandes clássicos ali. Machado de Assis tinha destaque, mas clássicos lusitanos estavam lá às pencas. Obras completas de Shakespeare em português mereciam dois tradutores diferentes. Havia uma original em inglês (Depois descobri o motivo de tantas versões. Era motivo de tanta preocupação para ele a doença de minha avó, que ele realizou vários estudos sobre o tema, sendo que um deles chamava-se “O alcoolismo no teatro de Shakespeare”). Enciclopédias também havia várias: Barsa, Delta Larousse, etc.

Atrás das escrivaninhas ficavam os livros de trabalho, digamos assim. Medicina, Direito, Psicologia. Os de Medicina Legal eram infundáveis e havia muitos deles em alemão. Bastavam-me as gravuras nestes casos e eram de arrepiar: corpos, feridas, tumores, etc.

Lembro-me perfeitamente que eu pensava: será que ele leu tudo isso? Então escolhia um título improvável, folheava e sempre encontrava uma anotação dele no rodapé ou nas laterais, além de linhas sublinhadas para destaque. Durante toda a minha infância e parte da adolescência, os únicos presentes que recebi de meu avô foram livros, livros e livros.

A PESSOA DO MEU AVÔ

O professor Antônio Ferreira de Almeida Junior era uma pessoa relativamente alta, mais de 1,80 metros, calvo, voz forte, movimentos tranquilos. Uma de suas características mais peculiares era uma prótese em uma das vistas. Soube que sofrera um acidente em um laboratório, tendo tido sua vista atingida por algum tipo de ácido. Ele possuía uma prótese bastante rudimentar para os padrões de hoje: era uma espécie de olho de vidro, que ele retirava de noite e colocava numa caixinha ao lado da cama. Algumas vezes ele se esquecia de colocá-la pela manhã: aí a coisa fica estranha. Era preciso alertá-lo.

Nunca vi meu avô fazer qualquer gesto brusco, violento. O máximo que se via era a testa franzida e a voz um pouco elevada, mesmo assim era bastante raro. Metódico em seus hábitos, lia o seu jornal Estadão todas as manhãs para manter-se atualizado. Como era um homem voltado para as Ciências, não se importava com as artes. Não me lembro de vê-lo apreciando uma música. Mas entre os seus livros haviam aqueles dedicados a pinturas. Michelangelo, Leonardo da Vinci, Goya, Modigliani e até Picasso. Também não ouvia rádios e nem assistia à televisão.

Suas vestes eram bastante simples. Não era um homem vaidoso com sua aparência. Tinha lá os seus três ou quatro ternos, algumas poucas gravatas e também alguns poucos sapatos.

Era bastante econômico em seus hábitos: pouco falava ao telefone, apagava invariavelmente as luzes ao deixar o cômodo, fechava torneiras enquanto esfregava as mãos. Seu banho era sempre de chuveiro, pois considerava que a água corrente era muito mais higiênica do que a de uma banheira e, cobrava de todos nós atitudes semelhantes.

Mesmo não precisando ele preferia utilizar ônibus aos táxis. Tal luxo era reservado somente para ocasiões especiais. Adorava trabalhar, dar aulas, conversar com todos. Quando recebia visitas em seu escritório passava horas e horas escutando seus amigos. Era um anfitrião educado, mas as gentilezas restringiam-se a um cafezinho.

Depois de aposentar-se compulsoriamente, meu avô continuou a trabalhar em seu escritório, escrevendo, lendo, estudando, estudando e estudando. Parece que sua maior paixão era aprender.

Quando finalmente adoeceu, vítima de arteriosclerose, sua capacidade laborativa diminuiu, seus passos encurtaram, sua voz ficou mais baixa. Os jornais aos poucos foram sendo deixados de lado, as visitas dos amigos diminuindo até cessarem. As lembranças recentes foram rareando e as antigas prevalecendo. As fábulas de La Fontaine recitadas em francês nunca se apagaram de sua memória. Ao velo debilitado e tristonho, bastava declamar algumas frases para o sorriso voltar ao seu rosto.

Ele pouco falava sobre os pais, pelo menos que me lembre. Sei do fato do pai haver sido prefeito em Joanópolis, onde estive uma vez. As irmãs, eram muitas, iam às vésperas de Natal almoçar conosco. Era bem solene: todos se reuniam em torno da grande mesa da sala de jantar, paramentada com as melhores louças, cristais, guardanapos de linho e talheres de prata. Ele chegava, sentava-se na cabeceira e então todos os demais o seguiam. Era bem chato, na verdade. Quanto aos livros, a grande maioria foi doada para a USP: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e Escola Paulista de Medicina.

Se não conheci muito o educador, a pessoa sim. Posso assegurar que a coerência e profundidade do educador eram simples reflexos da honestidade em sua maneira de ser.