

MODELOS ESCOLARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO (1897-1921): O PODER À LUZ DE NORBERT ELIAS

School Models for Teacher Training in the State of São Paulo (1897-1921): Power According to Norbert Elias

Modelos Escolares para la Formación de Profesores en el Estado de São Paulo (1897-1921): el Poder a la luz de Norbert Elias

TONY HONORATO – UEL
tony@uel.br

Doutor em Educação pela FCLAr/UNESP, Mestre em Educação pela UNIMEP. Atualmente é professor da Graduação e do PPEDU na Universidade Estadual de Londrina, e é bolsista de Pós-doutorado em Educação pela FFC/UNESP/PNPD-CAPES.

RESUMO A partir da interação entre realidade empírica e o conceito de poder proposto por Norbert Elias, o texto objetiva problematizar a existência concomitante de dois modelos de formação de professores no estado de São Paulo (Brasil): o complementarista e o normalista (1897-1921). Tais modelos não foram dualidades antagônicas, e sim produtores de relações de interdependências humanas e pedagógicas. Como fontes históricas, têm-se a legislação da instrução pública paulista e impressos da administração escolar.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ESCOLA; PODER; SÃO PAULO.

ABSTRACT From the interaction between empirical reality and the concept of power proposed by Norbert Elias, the purpose of this paper is to discuss the concomitant existence of two models of teacher training in the State of São Paulo/Brazil: the “complementarist” and the “normalist” ones (1897-1921). Such models were not antagonistic dualities, but producers of human and teaching interdependent relationships. As historical sources, there are the legal instruments of the public instruction of São Paulo and printed documents from the school administration.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING; SCHOOL; POWER; SÃO PAULO.

RESUMEN De la interacción entre realidad empírica y el concepto de poder propuesto por Norbert Elias, el texto tiene como objetivo problematizar la existencia concomitante de dos modelos de formación de profesores en el Estado de São Paulo/Brasil: el complementarista y el normalista (1897-1921). Tales modelos no fueron dualidades antagónicas, sino productores de relaciones de interdependencias humanas y pedagógicas. Como fuentes históricas, tenemos la legislación de la instrucción pública paulista y impresos de la administración escolar.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DE PROFESORES; ESCUELA; PODER; SÃO PAULO.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma experiência de pesquisa na área de história da educação, tendo como orientação o diálogo entre a realidade empírica e o conceito de poder proposto por Norbert Elias. O objeto empírico de investigação foi a criação legal de instituições públicas voltadas à formação de professores, tomando, como caso específico, as escolas complementares e as escolas normais localizadas no estado de São Paulo (1897-1921).

Como fonte de pesquisa histórica, assumiu-se a legislação e os anuários do ensino paulista. A periodização justifica seu início em 1897 em razão ter sido o ano de instalação das primeiras escolas complementares, que, em 1911, passaram a operar como normais primárias ou secundárias, sendo que somente em 1921 funcionaram como escolas normais, recebendo os mesmos atributos legais da prestigiosa Escola Normal da Capital de São Paulo.

Para uma interpretação histórica de tal processo, buscou-se um diálogo com o conceito de poder de Norbert Elias (1980; 1994c; 1997; 2000¹; 2006). Como registro inicial, para Elias, o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro, não; é característica estrutural das relações humanas que diz sobre níveis de interdependências e de correlações de forças entre pessoas, grupos, instituições e nações. Desse modo, e sem usar os documentos para reprodução de uma teoria dada *a priori*, foi possível problematizar a existência, concomitantemente, de dois modelos de formação de professores: o complementarista e o normalista.

A análise dos dois modelos escolares à luz do conceito de poder de Norbert Elias justifica-se pela possibilidade de uma interpretação da história da formação de professores no estado de São Paulo sem dualidades e polarizações. Isso porque os modelos podem ser interpretados como interdependentes, o que colabora com um ângulo diferente para a historiografia da educação.

As próximas páginas apresentam elementos do pensamento social de Norbert Elias para a historiografia da educação, especialmente o conceito de poder. Na sequência, são apresentados dois modelos de formação de professores no estado de São Paulo no final do século XIX e início do XX. Sobre as interações entre a empiria e a teoria, apresenta-se uma interpretação histórica de (re)equilíbrio de poder entre as instituições escolares em foco. Para concluir, aponta-se a existência de uma balança de poder alterada no decurso histórico.

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: O CONCEITO DE PODER DE NORBERT ELIAS

Nas três últimas décadas, os estudos e as investigações em história da educação identificaram na história cultural e social uma forma de revitalizar seus objetos de estudo elaborando temas e fontes diversificados. Os estudos e pesquisas preocupam-se, cada vez mais, com o simbólico e suas interpretações; focalizam nas instituições escolares seus processos educativos, dispositivos de controle, práticas, saberes, representações, lugares, tempos e, sobretudo, seu cotidiano e cultura escolar.

¹ Esta obra teve coautoria de J.L. Scotson.

Nos eventos e nas publicações acadêmicas, a história cultural da educação é apresentada em constante diálogo com autores representativos.² A obra *A história cultural: entre práticas e representações*, de autoria de Roger Chartier (1990), tornou-se, de fato, uma das principais referências da nova história cultural apropriada pela historiografia da educação.

Essa perspectiva historiográfica é considerada um caminho teórico-metodológico pertinente ao estreitamento entre o campo da história e o da história da educação, em razão de essa última ser uma alternativa para a leitura dos processos sociais com os quais os sentidos e os fazeres da vida do homem são produzidos por ele em consonância com a dinâmica da vida cultural em sociedade.

Para uma nova história cultural constituir-se como uma alternativa à história economicista e positivista, seus autores apoiaram-se, especialmente, em teóricos da história, sociologia, antropologia, psicologia e filosofia do século XX. Conforme Chartier (1990) e Burke (2005), uma contribuição importante aos estudos histórico-culturais foi a obra de Norbert Elias.

Norbert Elias (nascido em Breslau em 1897 e falecido em Amsterdam em 1990), considerado um expoente do pensamento social do século XX,³ em sua trajetória intelectual, dentre outros temas, chama a atenção para um problema conceitual localizado no pensamento sociológico de sua época: trata-se do entendimento de que indivíduo e sociedade são estruturas isoladas e controladas em termos deterministas. Norbert Elias propõe-se a pensar a constituição do indivíduo e da sociedade em termos relacionais e processuais ao longo do tempo. A solução aparenta ser bastante simples, mas provoca questões que exigem respostas não rudimentares. Por exemplo: como são estabelecidas as relações entre indivíduos e sociedade? Em que consistem as mudanças sociais e as da personalidade do indivíduo? Por que os padrões de comportamentos são, cada vez mais, controlados e refinados no modo de vida em sociedade? Como se dão as mudanças no longo prazo? São questões que Norbert Elias buscou responder a partir de conceitos, tais como: civilização, figuração, processos sociais, interdependência, individualização, *habitus* e poder.

Na obra de Norbert Elias, esses conceitos tornam-se evidentes nos fundamentos da teoria dos processos civilizadores e da sociologia figuracional.⁴ Os conceitos são operatórios em termos metodológicos, ao passo que são articulados para a leitura de uma dada realidade relacional e processual empiricamente verificável. Sem perder de vista tal articulação, e para não discorrer sobre todos os conceitos, por ora o conceito de poder será apresentado sumariamente.

Para Norbert Elias (1980, p. 70-112), poder:

² Entre os autores representativos convém citar Chervel (1990), Julia (2001), Viñao Frago (1995; 2008), Viñao Frago & Escolano (2001), Forquim, (1993), Chartier & Hebrard (1995).

³ Sobre a vida e obra de Norbert Elias, conferir: Waizbort (1999); Elias (2001); Heinich (2011); Gebara (2005); Zabudovsky (2007); Dunning (2009) e o site <www.norberteliasfoundation.nl/>.

⁴ Elias (1980; 1991; 1993; 1994a; 1994b; 1994c; 1997; 1998; 2001; 2006); Elias & Dunning (1992); Elias & Scotson (2000).

- a) “não é um amuleto que um indivíduo possui e o outro não; é característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas” (ELIAS, 1980, p. 81. *Itálico do autor*);
- b) é fonte, recurso, capacidade que dizem sobre o nível de dependência que um indivíduo tem relativamente com o outro (por exemplo, conhecimento, força física, coesão de grupo, parentesco). É inexplicável simplesmente como econômico, político ou militar, isto é, como propriedade única;
- c) é instável, distribui-se conforme o movimento das figurações sociais, estando sempre em uma balança de diferentes gradientes, que pode inverter-se em qualquer curso da história, dependendo do nível de acesso às suas proporções por parte dos indivíduos;
- d) como equilíbrio não é sinônimo de igualdade de forças, está presente onde quer que haja uma democratização funcional entre pessoas, grupos, instituições e sociedades;
- e) é relação de tensão entre duas (ou mais) tradições culturais em uma dinâmica entre si, pois “de um modo geral, as relações humanas, [são] pelo menos bipolar[es] e, usualmente multipolar[es]” (ELIAS, 1980, p. 80);
- f) é função das interdependências. O indivíduo tem poder sobre o outro, desde que este lhe atribua qualquer tipo de valor (por exemplo, relação pai e filho, escravo e senhor, professor e aluno etc.); e
- g) como característica estrutural de relações humanas não porta sentido de polarizações, como bem ou mal, dominado ou dominante. Quando há grandes diferenças de poder e a superioridade faz-se prevalecer com muita força nas relações, pode promover alto grau de estigmatização, fixando o sentimento de “valor humano inferior” (ELIAS & SCOTSON, 2000).

Em geral, a metodologia oferecida por Norbert Elias está sintonizada com uma sociologia e uma história comprometidas em superar os dogmas herdados da metafísica, isto é, das explicações universais e naturais e das análises estrutural-funcionalistas. Para essa perspectiva, os processos sociais e as estruturas psíquicas particulares são formados pelos indivíduos, por outros e para os próprios indivíduos. Deste modo, compreendem-se os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando figurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm tensões e relações de poder em processos sociais.

Pensar com Norbert Elias os processos históricos de figurações escolares formadoras de professores, interligados à sociedade e ao indivíduo, vem do nosso interesse em contribuir para os avanços concernentes aos estudos e pesquisas historiográficos em Educação observados nas últimas décadas. Para tanto, torna-se significativo distanciar-se da

tendência a pensar em termos de causas isoladas, a identificar fatores individuais gerando as transformações sociais, ou quando muito, a examinar apenas o aspecto legal das instituições sociais e a buscar os exemplos, de acordo com

os quais foram modelados por este ou aquele agente – tudo isso tornou esses processos e instituições tão inacessíveis ao nosso entendimento como eram os processos naturais para os pensadores escolásticos. (ELIAS, 1993, p. 36).

Isto não significa que, no conjunto da teoria de Norbert Elias, se pode encontrar um modelo de interpretação historiográfica e sociológica pelo qual a instituição escolar ou a sociedade podem ser rigorosamente adequadas ou emolduradas. Mesmo porque, Norbert Elias não se dedicou aos estudos da educação escolarizada e sua obra não está isenta de polêmicas.

Entretanto, esta inspiração teórico-metodológica representa um auxílio a formular novos ângulos de observação e questionamentos para a história da educação, particularmente das instituições escolares voltadas à formação de professores.

Modelos escolares para a formação de professores

Entre 1897 e 1921, no estado de São Paulo, dois modelos de escolas, cada um em sua época, formariam os professores: escolas complementares e escolas normais.

As escolas complementares e as normais foram instituições de referenciais civilizatórios na formação de professores no estado paulista, no final do século XIX e início do XX. Como tais, constituíram-se em figurações de indivíduos voltadas à preparação de professores, as quais estenderiam à população, no período republicano, o imaginário de sociedade civilizada que deveria valorizar o modo de vida conectado aos costumes de uma época vindoura a efetivar-se socialmente: escolaridade, profissão, trabalho livre, comércio, mercado, culto ao civismo, redução do analfabetismo, eleições para os cargos públicos, industrialização, vida urbana.

No estado de São Paulo foram formados professores, entre 1897 e 1911, na Escola Normal da Capital⁵ e em quatro escolas complementares localizadas nas cidades do interior.

Quadro 1 - Escolas Complementares instaladas no interior do Estado⁶

Ano	Estabelecimento	Instalação
1897	Escola Complementar de Itapetininga	29.3.1897
1897	Escola Complementar de Piracicaba	21.4.1897
1903	Escola Complementar de Guaratinguetá	18.4.1903
1903	Escola Complementar de Campinas	13.5.1903

Fonte: Anuário do Ensino (SÃO PAULO, 1907-1908)

⁵ A Escola Normal da Capital de São Paulo teve a sua primeira fundação em 1846, foi fechada em 1867 e refundada em 1875. Para detalhes, ver Monarcha (1999).

⁶ Na cidade de São Paulo, desde 1895, havia também a Escola Complementar anexa à Escola Normal da capital e a Escola Complementar Prudente de Moraes, criada em 1897. Esta última foi extinta quando transferida, por força do Decreto-Lei nº. 861 (SÃO PAULO, 1902), para cidade de Guaratinguetá (SP).

Nas escolas complementares, podiam ser matriculadas crianças de 11 anos, e até de menos idade, como relatou Honorato Faustino, diretor da Escola Complementar de Piracicaba (SÃO PAULO, 1909-1910, p. 77); assim, era possível diplomar professores aos 15 e 16 anos, os quais deveriam aguardar a maioridade para iniciarem o exercício legal do magistério preliminar.

A matrícula nas escolas complementares, conforme a Lei nº 861 (SÃO PAULO, 1902), exigia que os candidatos tivessem cursado as escolas preliminares e fossem admitidos na ordem das médias das notas obtidas, preenchendo até 80% das vagas. As vagas restantes, 20%, destinavam-se aos candidatos não diplomados por tais escolas, os quais seriam classificados mediante exames.

Essa conversão das escolas complementares em institutos pedagógicos implicava, segundo João Lourenço Rodrigues (1930, p. 140), um desvirtuamento de meios, um mal necessário para solucionar o problema representado pela exiguidade de professores.

O Decreto nº 400 (SÃO PAULO, 1896b), assim fixou a estrutura curricular das escolas complementares.

1º. Ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia do Brasil, História do Brasil, Caligrafia, Desenho e Exercícios de ginásticas.

2º. Ano – Português, Francês, Álgebra, Escrituração Mercantil, Geometria plana e no espaço, Educação Cívica (Noções gerais da Constituição Pátria e do Estado), Desenho e Exercícios Militares.

3º. Ano – Português, Elementos de Trigonometria e Mecânica, Cosmografia, Geografia e História Geral, Trabalhos Manuais apropriados à idade e ao sexo e Exercícios Ginásticos.

4º. Ano – Física, Química, História Natural, Noções de Higiene, Economia Doméstica e Exercícios Ginásticos.

Sem se considerar o conteúdo, a carga horária e os professores responsáveis por cada disciplina nas escolas complementares, duas das diferenças em relação à Escola Normal da Capital podem ser destacadas no programa acima. A primeira concerne a quatro professores polivalentes, um para cada ano, enquanto que a Escola Normal necessitava de 16 catedráticos, um para cada cadeira do currículo, e sete professores de aulas como música, ginástica, trabalhos manuais; a segunda diferença consiste na inexistência da disciplina de Pedagogia no programa; provavelmente, para os reformadores, a prática de ensino realizada durante um ano nas escolas-modelo era alternativa suficiente.

Conforme o Regimento das Escolas Complementares (SÃO PAULO, 1896b), a prática de ensino deveria ser realizada após a conclusão do curso teórico; mais tarde, tornou-se concomitante aos dois últimos anos do curso; em 1902, com a Lei nº 861 (SÃO PAULO, 1902), a prática de ensino foi reduzida para seis meses após o término do curso, podendo ser realizada em grupos escolares, nas localidades onde não houvesse escolas-modelo; por fim, o Decreto nº 1.846 (SÃO PAULO, 1910), estabeleceu que a prática de ensino poderia ser realizada desde o início do curso.

Tendo a proposta curricular descrita, as escolas complementares funcionaram até 1911, quando foram transformadas, dependendo de cada municipalidade, em normais primárias ou secundárias. Desse modo, têm-se, novamente, dois modelos de escola para formar professores no estado de São Paulo:

Quadro 2 - Escolas normais primárias, normais secundárias e cursos anexos no estado de São Paulo (1911-1920)

Ano	Escolas normais secundárias e cursos anexos
1911	Escola Normal da Capital a) Escola modelo Caetano de Campos b) Jardim da infância c) Duas escolas isoladas modelo d) Uma escola noturna modelo e) Escola normal primária
1911	Escola Normal Secundária de Itapetininga a) Escola modelo Peixoto Gomide b) Duas escolas isoladas modelo
1911	Escola normal secundária de São Carlos a) Escola modelo b) Duas escolas isoladas modelo
Ano	Escolas normais primárias e cursos anexos
1911	Escola normal primária de Piracicaba a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1911	Escola normal primária de Guaratinguetá a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1911	Escola normal primária de Campinas a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1911	Escola normal primária de Pirassununga a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1911	Escola normal primária de Botucatu a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1913	Escola normal primária de Casa Branca a) Grupo escolar modelo b) Duas escolas isoladas modelo
1913	Escola normal primária do Brás a) Grupo escolar modelo

Fonte: Anuário do Ensino (SÃO PAULO, 1910-1911; 1912a; 1913a) e Rodrigues (1930)

Nota-se que a escola complementar da cidade de Piracicaba, a de Campinas e a de Guaratinguetá e a anexa à Normal da Capital, transfiguraram-se em normais primárias; outras normais primárias foram instaladas na cidade de Pirassununga, de Botucatu e de Casa Branca e na capital (no bairro Brás, esta de frequência feminina). Por sua vez, a Escola Complementar de Itapetininga e a Escola Normal da Capital foram transfiguradas em normais secundárias; na cidade de São Carlos, instalou-se uma normal secundária. Este quadro permanecerá inalterado até 1920, quando é aprovada a Reforma da Instrução Pública Paulista “Sampaio Dória”, que atribui a todas as escolas públicas de formação de professores o reconhecimento legal de escolas normais, de um mesmo tipo.

Ao analisar os regulamentos das normais primárias e secundárias, Decretos nº 2.025 (SÃO PAULO, 1911) e nº 2.367 (SÃO PAULO, 1913b), respectivamente, encontramos nos artigos 1º de cada documento a mesma disposição: “estabelecimentos de ensino profissional destinados a dar aos candidatos à carreira do magistério a educação intelectual, moral e prática necessária ao bom desempenho dos deveres de professor preliminar”. Então, quais eram as distinções fundamentais entre as normais primárias e as secundárias?

Sumariamente, a distinção pode ser observada a partir: a) da existência de diferentes cursos anexos a cada modelo escolar; b) da estrutura arquitetônica dos prédios escolares;⁷ c) do número de cátedras – nas normais secundárias eram 13 cadeiras, enquanto nas normais primárias, seis cadeiras; d) dos currículos ofertados; em destaque, nas normais secundárias ofertavam a matéria Psicologia Experimental e instalaram Gabinete de Psicologia Experimental e de Pedagogia Antropológica, conteúdos que reorientariam a formação de professores nos rumos da direção analítica, experimental e pedagógica.

Certamente, há outros elementos diferenciadores entre os dois modelos. O fato é que a criação, primeiramente, das escolas complementares e, posteriormente, das normais primárias e das normais secundárias, tem sido frequentemente interpretada e citada por outros estudos de história da educação brasileira como produtora de uma dualidade e de um desvirtuamento do projeto de formação de professores na modernização educacional republicana no estado de São Paulo.

Para Antunha (1976), as escolas complementares resultaram em uma dualidade de formação de professores, desvirtuamento do projeto original republicano.

Esta dualidade de sistemas de formação do magistério primário, primeiramente através da Escola Normal da Capital e das Escolas Complementares, e a partir de 1911, através das Escolas Normais Secundárias e das Normais Primárias, manteve-se até a Reforma de 1920, quando se daria unificação de todos os estabelecimentos, segundo padrão adotado nas secundárias. (ANTUNHA, 1976, p. 58).

Tanuri (1979, p. 129) compreende que as escolas complementares conferiam uma feição profissional reduzida e conteúdos de cultura geral, uma vez comparadas à Escola Normal da Capital. Tal dualidade foi novamente sancionada em 1911, quando algumas complementares foram convertidas em normais primárias e outras em normais secundárias.

⁷ Conforme o relatório do inspetor escolar Carlos Gallet, publicado no Anuário do Ensino (SÃO PAULO, 1910-1911, p. 93-94).

Não há dúvida de que a conversão das escolas complementares em institutos pedagógicos foi uma solução paliativa no tocante à supressão da exiguidade de professores, mascarando a inconsistência da estrutura de ensino paulista proposta pelos reformadores da instrução na República, no final do século XIX e início do XX. Todavia, este estudo considera tais escolas como representantes da constituição de novas figurações humanas no contexto da preparação do professorado paulista, como produtoras de interdependências, e não de dualidades.

No processo histórico, diferentes níveis de interdependência foram estabelecidos. Se, por um lado, os indivíduos nas escolas normais primárias dependiam das inovações pedagógicas produzidas nas normais secundárias, os indivíduos das normais secundárias dependiam das normais primárias para disseminar um padrão de ensino na sociedade republicana paulista. Essa relação de interdependência funcional não significa que os indivíduos, em uma dada figuração, seriam improdutivos e/ou reprodutores, mas implica um nível de interdependência, por conseguinte, em fontes de poder.

UM (RE)EQUILÍBRIO DE PODER: UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

Considerando o processo histórico sobre os modelos para formar professores no estado de São Paulo (1897-1921) e o conceito de poder proposto por Norbert Elias, é possível interpretar: ainda que o estado de São Paulo operasse com dois modelos formativos, concretizou-se uma transformação e especialização de seus códigos de ensino no período da Primeira República. Como resultado, houve um robustecimento da rede de instituições pedagógicas. De toda forma, os indivíduos organizaram dois projetos formativos, mais equilibrados entre si e interdependentes com o avançar do tempo.

Em 1897, a conversão das escolas complementares em instituições pedagógicas representou, por um lado, que até certo momento histórico, o poder de formar professores na sociedade paulista estava centralizado na Escola Normal da Capital, por outro, a criação das escolas complementares no interior do estado descentralizaria o poder da prestigiosa Escola Normal da Capital, tornando as relações mais complexas em razão da rede constituída.

Nominalmente, existia uma significativa diferença de poder entre as escolas complementares e a Escola Normal da Capital. Com a Reforma da Instrução Pública Paulista de 1911, conhecida como Reforma “Oscar Thompson”, converteram-se as complementares em normais primárias ou secundárias, por conseguinte, nominalmente, houve uma maior redistribuição de poder entre as instituições voltadas à formação de professores. Pode-se compreender que, com a Reforma de 1920, conhecida como “Sampaio Dória”, nominalmente, houve um maior (re)equilíbrio de poder ao equiparar todas as escolas normais (primárias e secundárias) em tipo único: escolas normais. Destaca-se que (re)equilíbrio de poder não é sinônimo de igualdade e, sim, maior acesso às fontes de poder das inter-relações sociais e institucionais.

Então, se outrora as escolas complementares assinalavam a descentralização e a distribuição do poder de habilitar professores, o fortalecimento e expansão dos institutos pe-

dagógicos assinalaram uma redistribuição desse poder formativo. Além do que, as normais primárias e secundárias produziam e gozavam também de prestígio intelectual e institucional, alterando, assim, as relações de poder com a Escola Normal da Capital. À guisa de exemplo, entre 1916 e 1923, os professores da Escola Normal Secundária de São Carlos editoravam o principal periódico normalista do estado de São Paulo; por meio da revista eram difundidas concepções, ideias e práticas pedagógicas referentes às problemáticas das transformações sociais educacionais em curso nas décadas de 1910-1920 (DIAS, 2009).

Ademais, as pessoas em uma figuração específica podem aumentar seus gradientes de poder ao demonstrar saberes, práticas e instrumentos escolares elevados. Isso indica, como foi constatado em outro estudo (HONORATO, 2011), que o (re)equilíbrio de poder entre as escolas normais paulista foi visível para além dos dispositivos legislativos. Mas isso extrapola as proposições iniciais deste texto e é assunto para outro debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de poder de Norbert Elias e a pesquisa empírica apresentada sobre a institucionalização das escolas paulistas voltadas à formação de professores (1897-1921), indicam as escolas complementares e as escolas normais como figurações em uma metafórica balança de poder. Se, no final do século XIX e início do XX, a balança de poder pedia para a Escola Normal da Capital, no avançar do percurso histórico a diferença de poder foi sendo reduzida, alterando o curso da balança na direção das congêneres complementares, normais primárias e normais secundárias.

Para tanto, duas reformas da instrução pública paulista foram significativas. Em 1911, com a Reforma “Oscar Thompson”, houve a conversão das escolas complementares em escolas normais primárias ou secundárias, redistribuindo, assim, os pesos da balança de poder. Em 1920, com a Reforma “Sampaio Dória”, houve a equiparação das escolas normais primárias e secundárias em um único tipo – escolas normais –, (re)equilibrando a balança de poder.

As reformas foram momentos de reconhecimento legal das escolas complementares e normais de diferentes localidades e indicam a descentralização, a distribuição e o (re)equilíbrio de poder para formar professores. E a dinâmica da balança de poder indica o reconhecimento das interdependências entre as instituições da rede de escolas pedagógicas. Por fim, o próximo passo será pesquisar e discutir as interdependências e as relações de poder a partir das ações dos indivíduos no cotidiano escolar, que são geradoras de fontes de poder e que dinamizariam o processo histórico das escolas paulistas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920.** São Paulo: EPU, 1976.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

- CHATIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1990.
- CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura (1880 -1980)**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DIAS, E. B. **Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923): um estudo sobre idéias e práticas educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, São Paulo.
- DUNNING, E. Elias and modern society: habitus, figurations, Power and process. In: Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 12., 2009, Recife, **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. p. 1-9.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- ELIAS, N. On human beings and their emotions: a process-sociological essay. In: FEATHERSTONE, M. (Org.). **The body: Social process and cultural theory**. London: Sage, 1991. p. 103-125.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v 2.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994a. v.1.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. 1994b.
- ELIAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994c.
- ELIAS, N. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ELIAS, N. **Escritos & ensaios 1: estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FORQUIM, J.-C. **Escolas e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEBARA, A. **Conversas sobre Norbert Elias**: depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Piracicaba: Biscalchin, 2005.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru: Edusc, 2011.

HONORATO, T. **Escola complementar e normal de Piracicaba**: formação, poder e cidadania. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, São Paulo.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan.-jun. 2001.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

RODRIGUES, J. L. **Livro jubilar da Escola Normal da Capital**. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SÃO PAULO. Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896b. Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-400-06.11.1896.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. Lei n. 861, de 12 de dezembro de 1902. Matrícula nas escolas complementares. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/norma/?id=64952>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C. (1907-1908).

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C. (1909-1910).

SÃO PAULO. Decreto n° 1846, de 19 de março de 1910. Instrução para a prática de ensino dos complementaristas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1910/decreto-1846-19.03.1910.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C. (1910-1911).

SÃO PAULO. Decreto n. 2025, de 29 de março de 1911. Converte as escolas complementares em escolas normais primárias e lhes dá regulamento. SÃO PAULO. Decreto n° 1846, de 19 de março de 1910. Instrução para a prática de ensino dos complementaristas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/norma/?id=135390>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C. (1912a).

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Augusto Siqueira & C. (1913a).

SÃO PAULO. Decreto n. 2367, de 14 de abril de 1913b. Aprova o regulamento das escolas normais secundárias e anexas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2367-14.04.1913.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

TANURI, L. M. **O Ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: Feusp, 1979. (Estudos e Documentos, v. 16).

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set.-dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de história da educação**, n. 18, p. 173-205, set.-dez. 2008.

WAIZBORT, L. (Org.). **Dossiê Norbert Elias**. São Paulo: Edusp, 1999.

ZABLUDOVSKY, G. **Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología**. México: FCE, 2007.

Outras fontes históricas consultadas

SÃO PAULO. Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896a. Regulamento da Escola Normal da Capital e Escolas-Modelo anexas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/norma/?id=137270>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. Decreto n. 2225, de 16 de abril 1912b. Consolidação das leis, decretos e decisões. Ensino primário e as escolas normais do estado de São Paulo, 1912. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. Lei n. 1311, de 2 janeiro de 1912c. Aprova o regulamento das Escolas Normais Primárias. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=65502>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. Lei n. 1341, de 16 de dezembro de 1912d. Reforma as Escolas Normais Secundárias. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1912/lei-1341-16.12.1912.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

SÃO PAULO. Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei nº 1750 de 08 de dezembro de 1920. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 20 agosto 2015.

Submetido em: 17-6-2014

Aceito em: 22-10-2014