

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

TIAGO DONIZETTE DA CUNHA

**Conflitos e resistências de professores primários paulistas  
indiciados por processos disciplinares (1890-1906)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2020

TIAGO DONIZETTE DA CUNHA

**Conflitos e resistências de professores primários paulistas  
indiciados por processos disciplinares (1890-1906)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO

2020

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves – PUC/SP

---

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini – PUC/SP

---

Profa. Dra. Rosa Fatima de Souza Chaloba – UNESP/SP

---

Prof. Dr. Justino Pereira Magalhães – Universidade de Lisboa/PT

---

Prof. Dr. Samuel Robes Loureiro – USP/SP

*A história não pode ser comparada a um túnel por onde um trem expresso corre até levar sua carga de passageiros em direção a planícies ensolaradas. Ou então, caso o seja, gerações após gerações de passageiros nascem, vivem na escuridão e, enquanto o trem ainda está no interior do túnel, aí também morrem. Um historiador deve estar decididamente interessado, muito além do permitido pelos teleologistas, na qualidade de vida, nos sofrimentos e satisfações daqueles que vivem e morrem em tempo não redimido.*

E. P. Thompson

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 140168/2017-6.

## **Agradecimentos**

Isaac Newton expressou que só somos capazes de produzir algo porque subimos em ombros de gigantes. Ao fazer uma retrospectiva até a concretização desta tese, não tenho dúvidas de quantos titãs me ajudaram e me inspiraram.

Por isso gostaria de agradecer a orientação do amigo Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves, sempre preciso em suas avaliações e considerações. Não consigo nem imaginar como seria minha trajetória acadêmica sem a sua presença, iniciando como seu estagiário no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade de Taubaté em 2005 até o doutoramento. Gratidão eterna.

Também não poderia deixar de citar a Profa. Dra. Rosa Fatima de Souza Chaloba e o Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini pelos incentivos e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. Aos professores Dr. Justino Pereira Magalhães, Dr. Samuel Robes Loureiro e Dra. Christiane Grace Guimarães da Silva pelo aceite para participarem da banca avaliadora. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, em especial aos professores Dr. Carlos Antonio Giovanazzo Junior e José Geraldo Silveira Bueno, pela excelente coordenação do Programa ao longo destes anos.

Com contribuições diferentes, mas não menos importantes, agradeço a secretária Betinha por sua simpatia, solicitude e eficiência e também a todos os colegas das turmas pelas quais passei ao oportunizarem debates profícuos por meio de suas respectivas pesquisas e textos propostos.

Por fim, agradeço à minha família, em especial à minha esposa. Defender uma Tese de Doutorado foi um sonho coletivo, eu só represento o que lutamos juntos. Obrigado meus amores.

## Resumo

A pesquisa analisou a atuação de professores primários nos primeiros anos republicanos, especificamente aqueles que lecionaram no estado de São Paulo entre os anos de 1890 a 1906, período caracterizado pela coexistência de escolas graduadas e não graduadas, além da ampliação e circulação de docentes nestas instituições de ensino. Optou-se por uma seleção de sujeitos que ganharam destaque nos processos disciplinares instaurados contra professores e nos relatórios semestrais elaborados por docentes, inspetores e diretores. Estes documentos apresentaram informações sobre a situação material das escolas, as condições profissionais e pessoais dos professores, bem como os argumentos de acusações e alegações de defesa dos docentes durante os inquéritos arrolados. Diante das indagações levantadas, o procedimento inicial foi mapear a atuação de determinados professores primários nas cidades paulistas que demonstraram em suas ações cotidianas resistências e negociações às normatizações educacionais prescritas e não prescritas. Isso significou, na prática, analisar especialmente processos disciplinares instaurados contra professores primários, bem como os relatórios produzidos por docentes, inspetores e diretores no cotidiano escolar. O principal objetivo foi apurar as motivações prescritas e não prescritas para a abertura dos processos disciplinares, além de cotejar as ações dos envolvidos com as condições de trabalho e com as conjunturas políticas das regiões ou cidades onde atuavam. Com isso, foi possível avaliar de que maneira as normas disciplinares do Estado foram empregadas em contextos sociais de tensões, conflitos e alianças envolvendo professores, diretores, inspetores e autoridades locais. Considera-se que, para o período circunscrito pela pesquisa, os processos disciplinares representaram a denotação de um movimento do Estado paulista em incorporar efetivamente a figura do professor como funcionário público, punindo aqueles que desviassem das normas burocráticas ou morais. Simultaneamente, projetados ou não para este fim, estas ingerências na vida dos professores ganharam a conotação política de instrumentos de controle, resistência, promoção, perseguição ou demissão, dada as conjunturas coronelistas.

**Palavras-chave:** Professores Primários, Diretores, Inspetores Escolares, Processos Disciplinares e Primeira República.

## **Abstract**

The research analyzed the performance of primary teachers in the first republican years, specifically those who taught in the state of São Paulo between the years 1890 to 1906, a period characterized by the coexistence of graduated and non-graduated schools, in addition to the expansion and circulation of teachers in these institutions education. We opted for a selection of subjects that gained prominence in the disciplinary proceedings filed against teachers and in the semiannual reports prepared by teachers, inspectors and principals. These documents presented information about the material situation of the schools, the professional and personal conditions of the teachers, as well as the arguments of accusations and allegations of defense of the teachers during the inquiries listed. In view of the questions raised, the initial procedure was to map the performance of certain primary teachers in the cities of São Paulo who demonstrated in their daily actions resistance and negotiations to prescribed and non-prescribed educational norms. This meant, in practice, to analyze especially disciplinary proceedings against primary school teachers, as well as the reports produced by teachers, inspectors and principals in the school routine. The main objective was to ascertain the prescribed and non-prescribed motivations for opening disciplinary proceedings, in addition to comparing the actions of those involved with the working conditions and with the political circumstances of the regions or cities where they operated. With that, it was possible to evaluate how the State's disciplinary rules were used in social contexts of tensions, conflicts and alliances involving teachers, directors, inspectors and local authorities. It is considered that, for the period circumscribed by the research, the disciplinary processes represented the denotation of a movement of the State of São Paulo in effectively incorporating the figure of the teacher as a civil servant, punishing those who deviated from bureaucratic or moral norms. Simultaneously, whether designed or not for this purpose, these interferences in the teachers' lives gained the political connotation of instruments of control, resistance, promotion, persecution or dismissal, given the coronelista conjunctures.

**Keywords:** Primary Teachers, Directors, School Inspectors, Disciplinary Processes and First Republic.

# Sumário

## Introdução

---

1. A escolha do tema	1
2. Definição do tema	4
3. Fontes, procedimentos de pesquisa e de análise	15
4. Estrutura do texto	29

## Capítulo 1

### *Organização da escola primária e normatização da classe docente no estado de São Paulo*

---

1.1. Uma nova sociedade no alvorecer da República	32
1.2. Educar para civilizar	38
1.3. Os processos disciplinares	62
1.3.1. O regulamento de 22 de agosto de 1887	63
1.3.2. O Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893	66
1.3.3. Os professores processados	71

## Capítulo 2

### *Condições e condicionamentos da prática docente*

---

2.1 Condições materiais de trabalho	90
2.2 Condições de ensino	102
2.3 Condições de vida	108

## Capítulo 3

### *Usos e abusos dos processos disciplinares*

---

3.1 Os processos disciplinares e as relações de poder coronelista	125
3.2 Os processos disciplinares como demonstração de resistências à nova configuração hierárquica	151

### *Considerações Finais*

---

### *Fontes*

---

### *Referências*

---

## **Lista de Tabelas**

---

Tabela 1 – formação ou início das atividades docentes	73
Tabela 2 – matrículas na Escola Normal, de 1880 a 1889	74
Tabela 3 – ano de diplomação	75
Tabela 4 – frequentadores da Escola Normal de São Paulo (1884-1887)	76
Tabela 5 – início de carreira docente: professores com processos disciplinares	77
Tabela 6 – intervalo entre ano de formação, atuação e ano do processo disciplinar	79
Tabela 7 – condições de circulação de professores analisados – 1889-1920	83

## **Lista de Quadros**

---

Quadro 1 – fontes de pesquisa	24
Quadro 2 – tipo de escola onde os professores atuavam	80
Quadro 3 – distritos escolares (1892 e 1896)	84
Quadro 4 – tipo de infração disciplinar e quantidade de ocorrências	88
Quadro 5 – sentenças e professores processados	89

## **Lista de Mapas**

---

MAPA 1 – Divisão regional do estado de São Paulo	82
--	----



## Introdução

### 1. A escolha do tema

É possível apontar o século XIX como um período decisivo na configuração do sistema capitalista como modelo socioeconômico global, incluindo o Brasil. Estas mudanças tornaram-se mais evidentes na segunda metade dos oitocentos com o avanço dos processos de industrialização e modernização transnacionais que provocaram nos países afetados um conjunto de transformações aceleradas ao modificar a percepção do homem em relação ao espaço e ao tempo, principalmente com o surgimento de inovações tecnológicas, de novas metrópoles, além da invenção de meios de transportes maiores e mais rápidos (HOBSBAWM, 1988).

A inserção dos países envolvidos numa nova conjuntura do mercado internacional, em paralelo, encurtou e acelerou a circulação de pessoas, de informações e de trocas culturais, o que possibilitou o surgimento de sociedades norteadas pelo *modus vivendi* característico da revolução científico-tecnológica iniciada na segunda metade do século XIX. Entre as “astúcias da ordem e ilusões do progresso”, os países se articularam nesse contexto modernizador globalizante propiciando a ascensão de novos grupos sociais, além de rearranjos com setores tradicionais, formando gradativamente pensamentos científicos e cosmopolitas que se tornaram o combustível ideológico para o projeto de modernização (SEVCENCKO, 1988).

Tais modificações ficaram mais evidentes no Brasil com a intensificação das relações comerciais com países europeus e com os EUA, definindo um novo ritmo de crescimento de algumas cidades brasileiras, tornando-as centros gravitacionais financeiros, comerciais e culturais das regiões que viviam uma expansão produtiva e econômica de gêneros agroexportadores, notadamente o sudeste cafeeiro. Isso significou, em termos materiais, o alargamento da malha ferroviária, a melhoria de portos, a instalação de fábricas para atender a demanda de produtos em carestia no estrangeiro, além da multiplicação dos setores urbanos de serviços (IANNI, 1985).

O desenvolvimento da produção cafeeira em meados do século XIX do Vale do Paraíba fluminense para o Vale do Paraíba paulista e, por último, para o Oeste Paulista

também representou o processo de inclusão do estado de São Paulo na nova ordem econômica mundial, reforçando sua proximidade financeira, comercial e cultural aos países industrializados (TOLEDO, 2008). A proliferação de navios a vapor e o consequente impulso no comércio entre Brasil e outras nações industriais deu ao estado paulista destaque no cenário nacional, o que gerou uma série de investimentos federais e estaduais, especialmente a ampliação da malha ferroviária e um incremento dos setores de serviços e comércio (FAUSTO, 1985).

Os principais resultados foram o surgimento de culturas urbanas servidas de novos padrões de convivência, tais como a velocidade, a boemia, as luzes das ruas, as casas noturnas, as lojas e bondes, os grandes centros de compra, o cinema, as novas formas de arte, as multidões, a cultura impressa e a busca de participação política pelas vias formais ou informais. O novo modo de vida também enfrentou muitas dificuldades, tais como a incapacidade das cidades em oferecer infraestrutura básica e das atividades econômicas absorverem a crescente mão-de-obra urbana, além do fato de parcela considerável das populações viverem excluídas dos bens materiais e da cidadania política, especialmente pelo elevado número de analfabetos (MORAES, 1994).

O “novo jornalismo” foi um dos fenômenos mais marcantes na área da cultura, com profundas repercussões sobre o comportamento dos grupos intelectuais. A imprensa, com novas técnicas de impressão e edição, demarcou seu espaço com a ascensão das relações capitalistas e transformou-se num dos principais órgãos de exibição e difusão de ideias e projetos sociais nos centros urbanos (BRIGGS & BURKE, 2006). A cultura impressa, notadamente por meio de revistas e jornais, ganhou força na formação e instituição de novas formas de sociabilidade ao passo que os periódicos buscavam atender as “demandas de diferentes grupos sociais e davam visibilidade a um processo acelerado de ocupação e invenção dos espaços públicos das metrópoles em formação” (CRUZ, 2000, p. 20).

Como visto, a crescente valorização da cultura letrada mediante o aumento dos impressos em circulação e também pelas novas demandas de participação nas sociedades modernas, aliado à valorização da ciência e da tecnologia como instrumentos para modificar e moldar certos hábitos e costumes, tornou a educação escolar, notadamente as

“primeiras letras”, espaço *sui generis* para os Estados Modernos e outras organizações de poder para a difusão de conhecimentos científicos, de valores patrióticos e de práticas civilizatórias, culminando nos países afetados, dentre eles o Brasil, o surgimento de sistemas de ensino marcados por um progressivo controle estatal, sejam eles de extensão nacional, estadual ou municipal (HAMILTON, 2001).

Partindo deste contexto macro, a pesquisa analisa os impactos na atuação de professores primários paulistas, entre 1890 e 1906, frente a um novo conjunto de normas e de valores estabelecidos pelos poderes públicos para a atuação docente. As fontes privilegiadas para este objetivo são processos disciplinares e relatórios sazonais<sup>1</sup> de professores, inspetores e diretores escolares, todos produzidos a partir das exigências burocráticas do Estado como forma de controle e orientação pedagógica e disciplinar.

O interesse sobre o tema é fruto da dissertação de mestrado (CUNHA, 2015) que analisou a circulação de professores primários nas primeiras décadas republicanas na região do Vale do Paraíba paulista, entre os anos de 1889 a 1920. O principal objetivo foi avaliar como estes profissionais se articularam diante da intensa movimentação entre escolas isoladas e grupos escolares, considerando as particularidades relacionadas a estes modelos escolares em seus aspectos pedagógico, cultural, social e político. Assim foi possível rastrear quais compreensões estes docentes elaboraram do Estado e de sua própria profissão, suas reações diante das normatizações burocráticas e pedagógicas, e de que maneira as relações hierárquicas com o Estado, além de sua inserção social, acabaram por repercutindo na atuação e na carreira destes professores.

A decisão de pesquisar professores primários paulistas, diz respeito à possibilidade de analisar tal grupo profissional como um coletivo que, apesar de separados por escolas ou cidades, experimentaram contextos educacionais similares, além da crescente intervenção dos poderes públicos sobre o ofício docente por meio de medidas burocráticas e disciplinares. Durante o processo de separação das fontes e coleta de dados para a dissertação de mestrado, foi possível ter contato com fontes documentais como

---

<sup>1</sup> A título de referências, os processos disciplinares serão tratados como “PD” e os relatórios como “Rel.”

processos disciplinares e relatórios diversos que, não analisados na época em decorrência do escopo da investigação anterior, viabilizaram a tese de doutoramento.

O ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP também foi decisivo para a pesquisa. A escolha pelo tema só foi reafirmada com a vinculação ao Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira. A partir daí, o objeto e a delimitação temática foram ganhando contornos mais nítidos, em especial na percepção de que as condições de atuação do professorado primário eram análogas, o que permitiu compor um mosaico de diferentes situações para compreender de que forma professores primários resistiram, negociaram e se articularam com as transformações advindas pelo início do período republicano.

## **2. Definição do tema**

Mesmo que o século XIX possa ser demarcado pela formação de métodos escolares distintos nos diferentes países e regiões inseridos no conjunto de transformações sociais, econômicas e culturais – comumente sintetizadas com o termo *modernidade* –, certas características permearam estes modelos educacionais com relativa homogeneidade, tais como leis e ações para a aplicação do ensino obrigatório e universal, salas graduadas, métodos instrutivos voltados para as massas analfabetas, preocupações com os espaços e as condições higiênicas dos alunos, materiais de ensino interativos, bem como pressões para readequação do estatuto do professorado (CATANI & NÓVOA, 2000).

O contexto brasileiro ficou marcado pela circulação de saberes, métodos e produções didático-pedagógicas interessadas em organizar os sistemas de educação primária para o grosso populacional. Para Lopes (2014, p. 152), os oitocentos podem ser considerados para Brasil e Portugal o “século da escola”, porque é neste período “que se definem os contornos dos dois sistemas educativos, sobretudo [...] à emergência de um significativo movimento de ideias pedagógicas e o início do processo de afirmação da profissão docente”.

Este conjunto de ideias, saberes e práticas estavam articulados ao movimento de civilizar o povo<sup>2</sup> por meio da educação, discurso que permeava as ações dos poderes públicos, de grupos políticos e de intelectuais, com objetivo de alcançar as mudanças necessárias para que se transformassem em nações mais prósperas e civilizadas à semelhança de países industrializados que iniciaram estes processos em momentos anteriores (NÓVOA, 2001).

Para Gonçalves Neto & Magalhães (2009, p. 17), não se tratava apenas do mundo luso-brasileiro se adequar aos “novos tempos”, mas também um esforço de redefinição dos Estados-Nação, o que elencou a escola como instância pública:

Por meados do século XIX, monarcas e imperadores viajavam pelos territórios dos seus Estados, apresentando-se às populações, (re) definindo as principais vias de comunicação, reelaborando as cartas topográficas, resgatando a história nacional. As matérias escolares, desde a alfabetização, definitivamente assumida como comunicação básica, aos Estudos Menores e ao Ensino Técnico e Profissional tornavam-se nacionais. Na paisagem e na topografia local, a escola instituía-se como marca de identidade, assegurando o futuro das novas gerações, mobilizando e agregando as populações com vista ao progresso e ao nacionalismo.

No contexto brasileiro, a escola pública foi elevada como mecanismo de coesão social, de forma que as populações atingidas pudessem se adequar às novas formas de convivência urbano-industrial, aos novos ritmos de trabalho pautados na lógica capitalista e aos modelos culturais sustentados pela cultura escrita, pela razão e pelos conhecimentos científicos (FARIA FILHO, 2000).

As diretrizes político-educacionais no país estavam direcionadas em replicar modelos advindos de França, Inglaterra e Alemanha para a educação escolar, marcas do liberalismo irradiado com a Revolução Francesa, em particular pelos ideais de ensino gratuito, laico e obrigatório (SOUZA, 1998).

---

<sup>2</sup> O conceito de civilização foi emprestado de Elias (1998, p. 190), ao considerar que “os principais critérios para um processo de civilização estão as transformações do *habitus* social dos homens na direção de um modelo de autocontrole mais bem proporcionado, mais universal e mais estável. Sem nunca se libertar completamente de coações exteriores, os autocontroles ganham no curso do processo humano de civilização maior autonomia, em contraposição às coações exteriores”.

Apesar disso, as mudanças administrativas e didático-pedagógicas sofreram diversos percalços devido às inúmeras dificuldades enfrentadas no Brasil para a implantação efetiva dos sistemas de ensino modernos, como a heterogeneidade dos métodos de ensino que eram aplicados nas diferentes formas de escolas existentes.

Autores como Carvalho (1989), Souza (1998), Nóvoa (2005), Silva (2005) e Vidal & Faria Filho (2006) defendem a tese que tanto em Brasil como em Portugal coexistiram desde meados do século XIX um número heterogêneo de formas escolares<sup>3</sup>: escolas com estruturas diferentes quanto às suas organizações de espaço, de tempo e de conhecimentos. No que tange à escola primária paulista, as mais conhecidas foram as escolas isoladas e os grupos escolares nos primeiros tempos republicanos.

Os grupos escolares foram considerados pelos republicanos paulistas como “templos de civilização”, organização escolar que seria capaz de implantar um sistema de educação baseado em dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, modelo de instrução consonante com as expectativas de uma sociedade urbana, industrial e capitalista nascente. Estas escolas se caracterizavam por prédios próprios, normalmente de arquitetura imponente, salas graduadas com os alunos separados por sexo e faixa etária, com professores sob a supervisão do diretor, responsável por inspecionar as atividades docentes, tais como a aplicação do ensino simultâneo e do método intuitivo (SOUZA, 1998).

Já as escolas isoladas, localizadas nas zonas rurais ou periféricas, apresentavam diferenciações tanto em sua estrutura física como na organização didático-pedagógica, pois normalmente elas eram criadas sob a alegação de serem áreas afastadas dos centros urbanos ou com escassez de alunos, mas que na prática mostraram-se ser a solução mais rápida pela falta de recursos ou interesses políticos para a construção dos grupos. Este espaço de ensino

---

<sup>3</sup> Para Guy Vincent (1980), “forma escolar” caracteriza-se pela escola como um lugar único e relativamente autônomo das outras práticas sociais, por meio do qual se constituem saberes escritos formalizados, produzindo efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, disseminando a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propagando o ensino da língua no desenvolvimento de uma relação escritural com a linguagem e o mundo.

[...] se resumia a uma pequena sala, onde todos os alunos matriculados ficavam agrupados em diferentes níveis de aprendizagem, [...] com apenas um professor que geralmente era responsável por pagar o aluguel do local, [quando] muitas vezes, a escola era a própria residência do professor (ROZANTE, 2013, p.94).

Ainda que o funcionamento prático destas duas instituições escolares fosse distinto, seus quadros docentes, em sua maioria, foram formados em Escolas Normais ou Escolas Complementares, existentes desde o período imperial, mas que sofreram alterações curriculares e materiais (prédios, materiais didáticos etc.) com a ascensão da República (GASPARELLO, 2004).

Segundo Souza (2006), o que diferia de fato a atuação dos professores nestas escolas elementares eram a lógica interna, as condições materiais e as representações que os sujeitos envolvidos construía sobre as finalidades da educação escolar. Muitos professores atuaram nestas duas instituições primárias ou, de alguma forma, se apropriaram de sua lógica, caracterizada, ao menos, por três situações.

A primeira, por conta de que muitos grupos escolares foram criados com a união de escolas isoladas instaladas em perímetros urbanos e, portanto, seus professores também foram incorporados. A segunda diz respeito às modificações no plano de carreira docente, determinadas pela lei de 1904<sup>4</sup>, que obrigava os professores recém-formados a lecionarem durante dois anos nas escolas isoladas antes de pleitearem um cargo no grupo escolar.

E, por fim, a circulação de informações, pelas mais diversas vias, como o contato entre professores das escolas isoladas e dos grupos escolares, a presença dos inspetores de ensino em diferentes escolas e os impressos que serviam de suporte para a divulgação de ideias e incentivo ao debate.

No bojo destas transformações culturais e sociais, poderes públicos e grupos sociais preocupados com a expansão da escolarização, definiram a figura do professor como o profissional responsável pela missão de protagonizar e sintetizar todos estes

---

<sup>4</sup> Decreto n. 1.239, 30/set./1904, Art. 18, § I, II e III. Dá regulamento para execução da lei n. 930, de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública em São Paulo.

processos díspares, o que, naturalmente, gerou consequências na vida e na atuação destes sujeitos.

As pressões e diretrizes sobre o comportamento dos professores por parte dos poderes públicos e de outras instituições e sujeitos de influência no campo educacional culminaram em um novo estatuto profissional para os docentes, em especial pela criação ou reformulação das Escolas Normais como formadoras de professores com uma determinada cultura escolar pautada em ideais científicos e civilizadores (MAGALHÃES, 2010)<sup>5</sup>.

Na mesma direção, Mendonça e Cardoso (2008, p. 31) apontam a constituição de um quadro de professores “selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado, configurando um processo de funcionarização da profissão” desde as reformas pombalinas no mundo luso-brasileiro.

Ao mesmo tempo em que uma parte do corpo docente era incorporada às atribuições de funcionários dos Estados, dado a crescente preocupação dos poderes públicos em tornarem-se hegemônicos no campo educacional, ocorria um processo conflituoso de profissionalização da docência.

Para Veiga (2013), entre os séculos XVIII e XIX ampliou-se no Brasil a exigência de alterações no comportamento individual e social e a necessidade de novas aprendizagens dos professores, em especial uma educação moral do cidadão e uma formação para o trabalho. Tais princípios contribuíram para a institucionalização da docência como profissão e, na sua origem, esteve a definição de altas expectativas quanto ao desempenho de sua função como autoridade moral e intelectual.

Conforme apontado por Pintassilgo, em linhas gerais o conceito de profissionalização implica

[...] uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, a necessidade de controle do

---

<sup>5</sup> Este marco pode ser caracterizado em Portugal com a inauguração da Escola Normal de Lisboa em 1862, enquanto no Brasil com a reformulação da Escola Normal da Corte em 1888. No caso paulista, a Escola Normal Caetano de Campos foi inaugurada em 1894.

acesso à profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma [...], condições essas que advêm de um relativamente longo processo de profissionalização. O resultado desse processo, de que decorre também um acrescido prestígio social, é a consideração do professor como um especialista - um "expert" - na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar (PINTASSILGO, 1999, p. 87).

Mas a ideia de profissionalização não é consensual entre os pesquisadores. Como apontado por Pintassilgo (1999, p. 87), autores como Ortega & Velasco (1991) preferem utilizar o termo "semi-profissão", em especial pela falta de autonomia do professorado frente às atribuições impostas pelos Estados, enquanto García (1994) vai mais longe enquadrando a docência num processo de proletarização em decorrência da intensificação do ritmo de trabalho, da multiplicação de novas funções e da diminuição de sua autonomia em detrimento de um aumento do controle burocrático.

Para Perrenoud:

A profissão docente ainda hesita entre profissionalização e proletarização, entre a verdadeira autonomia, à qual corresponde uma clara responsabilidade e uma maior dependência relativamente à esfera dos especialistas, dos que pensam o ensino" (PERRENOUD, 1997, p. 200).

Da mesma forma, Nóvoa aponta para este processo incompleto de profissionalização que o professor vivenciou, especialmente a partir dos oitocentos:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entredois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 14)

Importante salientar que o interesse da pesquisa não foi demarcar posição quanto à definição do professorado primário paulista como especialista, artesão ou vivenciando

uma condição de “semi-profissão”. Ao que as fontes apontaram, o momento histórico em que estes sujeitos viveram implica considerar diferentes categorizações no processo de profissionalização docente, culminando em uma amálgama de dicotomias tensionais, como profissionalização e proletarização, artesão e intelectual, bem como autonomia e controle.

Enquanto era efetivamente incorporado ao Estado como funcionário público e, portanto, adquirindo atribuições específicas, política salarial e plano de carreira, ao mesmo tempo o professor convivia com uma “proletarização” de seu trabalho em decorrência de uma tentativa de massificação de métodos e modos de ensino, sem mencionar a proporcionalidade inversa de ampliação da quantidade de docentes e seus rendimentos defasados pressionados pela inflação e pelo aumento do custo de vida na virada do século XX.

Como apontado por Nóvoa (1992) e Pintassilgo (1999), estas realidades diversas e muitas vezes ambíguas exigiram do professorado incorporar as novas exigências técnicas e conceituais como legitimação estatutária da profissão, mas ao mesmo tempo recorrendo à práticas, convicções e tradições longínquas nos momentos de omissões ou incapacidades do Estado de prover o esperado, colocando à prova a capacidade criativa destes sujeitos de adaptação e resistência frente ao ponteiro que pendia entre autonomia e controle.

Isso porque ao mesmo tempo em que o professorado era erigido como “detentor das luzes” enquanto função social, as pressões normativas sobre sua atuação ocasionaram no estado de São Paulo a criação de mecanismos de controle mais sofisticados a partir da segunda metade do século XIX. Diante das motivações políticas e ideológicas de ampliação do sistema escolar, notadamente o ensino primário, a gerência *do que, como, onde, quando* e *quem* poderia ensinar fez surgir ou reformar leis educacionais voltadas não apenas em organizar as práticas e saberes escolares, mas também os requisitos, as condições e as atribuições dos professores, ao mesmo tempo estabelecendo sanções mais rígidas para os docentes infratores do novo estatuto regimental.

A constituição de serviços de inspeção escolar voltados para a racionalização da instrução pública definiu como principal alvo a vigilância sobre o professorado, regendo

suas ações cotidianas através de relatórios sazonais ao interferir sobre suas condutas éticas, métodos e modos de ensino, posturas com o alunado e especialmente seu postulado ideológico de funcionário do Estado irradiador de seus princípios. Paulo & Warde (2013) demonstraram que ao longo do século XIX (1835-1887) São Paulo passou por um processo de organização do serviço de inspeção escolar através de um conjunto de leis e decretos cada vez mais restritivos quanto à autonomia docente.

Para reprimir ou conter os casos interpretados como insubmissão às leis ou às autoridades legais, os dirigentes educacionais paulistas realizaram a abertura de processos disciplinares contra professores, tratados como situações exemplares das consequências de não se submeterem às concepções e práticas formais e informais disseminadas para o “bom funcionamento” da escola primária.

Segundo Souto (2005, p. 223), os processos disciplinares aplicados aos professores paulistas funcionaram como uma das tecnologias desenvolvidas pelo Estado moderno a fim de controlar os indivíduos e a população para moldar comportamentos e fabricar o “homem” necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade moderna. Em sua avaliação, com o aprofundamento do sistema capitalista em fins do século XIX no país, o poder estatal foi ampliando seu monopólio sobre áreas compreendidas como estratégicas, em especial o setor educacional, o que exigiu mudanças no recrutamento e na conduta do professor, transformando-o “em objeto e instrumento de um poder/saber sobre a infância, sobre a escola, como mais um entre os vários elementos tecnológicos de que dispunha para o controle da vida social”.

A autora refere-se especialmente ao Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893, em que aprovou o regulamento de funcionamento geral da Instrução Pública no estado de São Paulo. Dentre as diversas atribuições descritas, a regulamentação dos processos disciplinares aparece discriminada entre os artigos 490º e 512º, definindo as autoridades competentes para a abertura dos processos, bem como os procedimentos que os professores deveriam seguir para um eventual recurso<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A análise do Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893 foi realizada no capítulo 1, demonstrando suas particularidades bem como seus diferentes usos burocráticos, pedagógicos e políticos por parte das autoridades competentes.

Além dos aspectos até aqui demonstrados sobre a disciplinarização do professorado paulista, é preciso ressaltar que para compreender neste período as contribuições da classe docente primária de São Paulo no processo de formação da escola moderna<sup>7</sup>, também é necessário considerar a capacidade demonstrada pelos professores de apropriações e ressignificações das normas impostas, por meio de suas experiências individuais e coletivas.

Pesquisas recentes sobre o tema demonstraram que as ações destes sujeitos foram significativas na conformação de *culturas* e *formas* escolares, o que implica pensar sob a ótica de como estes docentes exerceram seu ofício numa dimensão conflituosa em que o *dever* e o *poder* estavam em constante tensão. Conforme abordado por Schueler (2008, p. 4),

A constituição da docência, e de quaisquer grupos profissionais [...] não pode ser considerada, por si só, uma evidência, um dado, uma realidade natural, ou um produto direto da ação massiva do Estado, como fizeram as clássicas abordagens da história social, que privilegiavam as “entidades” (as classes, os grupos, as cidades). Como se os indivíduos em inter-relação não estivessem, a todo o tempo, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades e grupos sociais, tensionando-os, com suas trajetórias e experiências, sempre diversas. [...]

Ao investigar as escolas primárias da Corte Imperial brasileira em fins do século XIX, Schueler (2002) observou que os professores primários da capital participaram ativamente de debates educacionais desde o início da década de 1870. Interessados no próprio estatuto profissional e em suas condições de trabalho, professores reuniram-se em agremiações, fundaram jornais e revistas pedagógicas com o objetivo de defender a educação e a instrução populares, além de opinarem sobre os caminhos e os destinos da nação.

---

<sup>7</sup> O termo “escola moderna” é aqui utilizado como um fenômeno marcado por “um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir” (BOTO, 2003, p. 103), atrelada à formação dos Estados-Nações que pretendiam estabelecer agendas para a civilização.

De forma semelhante, Lemos (2011) analisou o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial brasileira na segunda metade do século XIX e concluiu que na medida em que as reformas de ensino aumentavam o controle sobre a instrução pública, acabou gerando uma série de conflitos e disputas entre professores e o Estado por conta das interferências em seu modo de atuar, o que possibilitou a consolidação das associações docentes ao desempenharem papel decisivo na legitimação das condutas e posturas que deveriam compor o repertório das representações e das ações docentes.

Oliveira (2011) também realizou procedimento análogo ao investigar o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais entre 1871 e 1911. Sua pesquisa procurou articular a produção da profissão docente com as políticas de governo voltadas para as escolas primárias, o que evidenciou os conflitos vivenciados pela ação em movimentos de associativismo dos professores públicos primários. Diante das mudanças ocorridas na organização das escolas primárias e das dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o exercício da profissão, os docentes buscaram formas para participar, juntamente com os governantes, do processo de normatização da instrução elementar e do trabalho docente, especialmente por meio de associações profissionais.

Não restam dúvidas que mudanças significativas também ocorreram com o professorado paulista, do âmbito legislativo ao cotidiano escolar, com as medidas burocráticas ao nascer da República, em especial com a tentativa do Estado em adequar a atuação dos docentes conforme os novos preceitos ideológicos e educacionais. Daí o interesse de responder certos questionamentos: como os professores primários paulistas reagiram individual e coletivamente diante das crescentes normatizações aplicadas com o início do período republicano? Visto o poder das autoridades locais sobre o cotidiano escolar, quais as funções idealizadas e as evidentemente praticadas com a abertura de processos disciplinares contra professores primários? É possível reconhecer no conjunto dos processos disciplinares e dos relatórios sazonais uma ambiência comportamental de negociações e resistências às normas vigentes, apegando-se à valores como tradição e autonomia, ou trata-se de casos isolados e pontuais?

Diante das indagações levantadas, o procedimento inicial foi mapear a atuação de determinados professores primários nas cidades paulistas que demonstraram em suas ações cotidianas resistências e negociações às normatizações educacionais prescritas e não prescritas. Isso significou, na prática, analisar especialmente processos disciplinares instaurados contra professores primários, bem como os relatórios produzidos por docentes, inspetores e diretores no cotidiano escolar. O recorte cronológico se estendeu aos docentes que lecionaram no estado de São Paulo<sup>8</sup> entre os anos de 1890 a 1906, período caracterizado pela ampliação de escolas isoladas, o surgimento dos primeiros grupos escolares e a nomeação e circulação de docentes nestas instituições de ensino.

A opção por iniciar a pesquisa no ano de 1890 deveu-se pela simbologia de demarcação dos primeiros passos republicanos no campo das propostas educacionais e por se tratar de um contexto oportuno para avaliar um possível impacto que a transição política causou no cotidiano dos professores primários públicos. Ao que tudo indica pela legislação que foi analisada, é possível encontrar processos disciplinares ainda do período imperial, mas considerou-se um projeto extenso para as disponibilidades de tempo e recursos no momento. A investigação encerrou-se no ano de 1906 pelo fato de ser a data do último processo encontrado, mesmo que a varredura no *Arquivo Público do Estado de São Paulo* (APESP) e no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* (DOESP) tenha se estendido até o ano de 1920.

Optou-se por uma seleção de sujeitos que, de alguma forma, ganharam destaque no escopo dos relatórios da inspeção escolar e nos documentos elaborados pelos diretores dos grupos escolares e naqueles produzidos pelos próprios professores em processos disciplinares e na imprensa periódica. Os dados encontrados nessas fontes possibilitaram uma análise preliminar de quem eram estes professores: filiação, formação acadêmica, itinerários profissionais, inserção social, bem como as condições de trabalho, incluindo os recursos materiais para o exercício profissional, o que possibilitou indicar suas reações diante das normatizações burocráticas e pedagógicas. Com isso, foi possível avaliar de

---

<sup>8</sup> A abrangência da pesquisa corrobora com as avaliações de Souza (2013) ao constatar a importância de produções em História da Educação que analisem objetos de dimensão estadual, regional ou local, tendo em vista que o sistema educacional adotado no país desde o período imperial, ratificado na República, mostrou-se com tendências descentralizadoras. Por isso a necessidade de abordagens que analisem as consequências dos cruzamentos e circulações de ideias, práticas e saberes gestados na e para a escola, em seus diferentes contextos.

que maneira as novas relações hierárquicas com o Estado, encarnadas nos inspetores de ensino, nos diretores escolares e nas autoridades locais, acabaram por influenciar na atuação e na carreira destes professores.

Análises de maior abrangência demonstraram que o surgimento da escola elementar graduada acabou por delimitar as funções dos professores diante da maior atuação e influência do poder público sobre a educação escolar (VEIGA, 2013). Todavia, lacunas ainda precisam ser preenchidas, na tentativa de trazer à tona rupturas, intersecções e permanências, aproximações e distanciamentos mediante as diferentes realidades vivenciadas.

A hipótese a ser verificada reside na possibilidade de que as ações transgressoras do grupo de professores primários processados pelo estado de São Paulo na virada do século XIX para o XX não indicava como elemento principal estes sujeitos como desviantes das normas, assim como os processos disciplinares davam a entender, mas sim casos esclarecedores das condições de trabalho e da prática escolar comumente *experimentada*<sup>9</sup> por todo o conjunto docente.

### **3. Fontes, procedimentos de pesquisa e de análise**

Para que a investigação fosse viável mediante o tempo estipulado para uma pesquisa de doutorado, o escopo da pesquisa recaiu sob um conjunto de professores primários que de alguma forma desencadearam por suas ações ou narrativas atitudes reguladoras, censoras ou penais por parte do Estado paulista. Isso possibilitou a compreensão de que as histórias destes professores e suas interconexões contribuíram na composição das tramas sociais, seja isso notado em termos classistas, de grupos ou institucionais. Mesmo exigindo certo grau de generalização para compreender os processos e as estruturas, o objetivo foi não perder de vista a dinâmica presente nos sujeitos e nas situações vivenciadas, comumente traduzida por práticas culturais. Desta forma, o primeiro passo foi definir a conceituação de *cultura* utilizada mediante as diversas abordagens existentes.

---

<sup>9</sup> A categoria *experiência*, emprestada de E. P. Thompson (1981; 1987; 1998; 2001), foi discutida em detalhes mais adiante.

Para Raymond Williams (1992, pp. 10–11), até o século XVIII cultura significava “um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (culto ativo) da mente humana”. A partir do período final do século XVIII, o termo passou a ser associado a outro termo: *civilização*. Civilização era então, um estado realizado, originado de *civitas* (ordenado, educado), oposição ao estado natural da barbárie, *controle* sobre si e sobre as práticas ordinárias. Nesse processo histórico de estado realizado e controlável, cultura também caracterizou-se pelo seu desenvolvimento, isto é, um estado civil, civilizado, educado, passando de *processo* para *progresso*. Assim, os termos cultura e civilização tornaram-se intercambiáveis.

Cultura enquanto progresso civilizatório nasceu do pensamento Ilustrado, da sua crítica radical a “idade das trevas”, do passado incorporado pela Idade Média e tudo que nela existia. O discurso iluminista, formulado essencialmente em França e Inglaterra, possibilitou a fundamentação teórica das transformações sociais capitalistas, a ideia de civilização era sustentada na crença da razão, que levaria o progresso às sociedades e, por isso, o passado, que ganha à conotação de atrasado, arcaico, deveria ser expurgado do homem e, por consequência, de seu *cultus*.

No entanto, no próprio decurso das transformações capitalistas no século XIX, a ideia de cultura como progresso civilizatório recebeu críticas e resistências, caso especial do Romantismo alemão. Devido ao contexto histórico da formação de um Estado Nacional germânico, cultura ou *kultur* passou a ser associada a valores subjetivos, habitado no reino das emoções, do espírito, contrapondo à sua concepção francesa ou inglesa de civilização, que pressupunha a adoção de valores universais, roupagem para o uso da razão como instrumento para se alcançar o progresso.

Para os intelectuais alemães, referenciar valores morais, costumes e comportamentos tradicionais dos povos germânicos fora a tentativa de se criar uma cultura *nacional* que ajudasse na legitimação de um Estado Nacional. Portanto, a concepção de civilização proposta pela Ilustração em termos cosmopolitas, aplicável a todas as sociedades europeias, precisava ser contestada. Dessa forma, cultura também ganhou sua significação nas artes, na família, nas instituições, nas práticas e valores

distintos e até mesmo opostos às sociedades de pretensões cosmopolitas (WILLIAMS, 1979, p. 19-23).

Para Williams (1979, p. 42), a complexidade do termo cultura propiciou duas vertentes de concepções mais utilizadas no mundo contemporâneo: (a) como incorporação de questões relacionadas a processos íntimos, como a vida intelectual e as artes, (b) bem como aos processos gerais, relacionados aos diferentes *modos* de vida que um grupo, classe ou sociedade exprime suas inteligibilidades de mundo.

No entanto, o problema destas concepções consistia no fato de que a cultura tornava-se apenas um fenômeno dado em si, dissociado do social em sua acepção mais abrangente, perdendo sua relevância como interconexão com outras esferas sociais, tais como a economia e a política. Por isso a preocupação de Williams em refutar a noção idealista que previa uma separação entre cultura e vida material, além de retomar os estudos desenvolvidos por Karl Marx e pela tradição marxista combatendo o materialismo mecanicista. Dessa forma aprofundou o processo social material ao se analisar a cultura.

Sua crítica mais contundente dirigiu-se às interpretações marxistas que posicionavam a cultura como uma superestrutura de uma determinada infraestrutura. Daí sua implicação em retomar o conceito de *determinação*, que para o marxismo em geral era associada ao economicismo: uma complexa base econômica que determinaria de forma unívoca todas as outras relações sociais dispostas na superestrutura, inclusive a cultura. Para Williams, a determinação consistiria, num verdadeiro pensamento dialético, em *condicionamento*, e por isso tanto a infraestrutura condicionaria a superestrutura, como o inverso também aconteceria. Como haveria condicionamentos recíprocos, os termos infraestrutura e superestrutura perderiam sua validade de uso como comumente eram utilizados. Assim a determinação estaria na totalidade do processo social:

[...] a sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais (WILLIAMS, 1972, p. 91).

E. P. Thompson, compartilhando de noções similares a Williams, também rebateu a analogia base e superestrutura como princípio de explicação da realidade social devido ao seu reducionismo ou determinismo inerente na própria proposição. Em suas palavras:

[...] a analogia “base e superestrutura” é radicalmente inadequada. [...] Está dotada de uma inerente tendência ao reducionismo ou ao determinismo econômico vulgar, classificando atividades e atributos humanos ao dispor alguns destes na superestrutura (lei, arte, religião, moralidade), outros na base (tecnologia, economia, as ciências aplicadas), e deixando outros ainda a flunar, desgraçadamente, no meio (linguística, disciplina de trabalho). Nesse sentido, possui um pendor para aliar-se com o pensamento positivista e utilitarista, isto é, com posições centrais não do marxismo, mas da ideologia burguesa (THOMPSON, 2001, p. 256).

Ao retomar uma passagem de Marx nos *Grundrisse*<sup>10</sup>, Thompson afirmou que “as relações de produção e seus correspondentes conceitos, normas e formas de poder devem ser tomados como um todo, e não como uma acepção estreita de ‘econômico’” (THOMPSON, 2001, p. 259). Com isso, enfatizou que as relações culturais são tão determinantes quanto às econômicas em *todos* os sistemas ou áreas da vida social.

Da mesma forma, para articular seu pensamento sobre cultura, Williams retomou o conceito de *modo de produção* desenvolvido por Marx, retirando-o da exclusividade do reino econômico ao afirmar que a cultura é “um dos e todos os meios de produção e reprodução da vida real” (WILLIAMS, 1972, p. 94). Sua intencionalidade em demonstrar que a cultura faz parte de um processo integral da vida ampliou o conceito, elucidando a interdependência das diferentes esferas sociais que, apesar de conservarem sua autonomia relativa, com seus modelos e modos de operação próprios, atuam como forças produtivas por serem elementos produtivos de transformação social, determinadas por formas culturais *constituídas* historicamente, refutando ao mesmo tempo abordagens idealistas que consideram a cultura como desencarnada de sua materialidade e, por isso, universal, além da vertente marxista que a considerava como puro reflexo da base econômica.

---

<sup>10</sup> “Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas relações que atribuem posição e influência a qualquer outra produção e suas relações. É uma iluminação geral, em que são imersas todas as cores e que modifica suas tonalidades particulares. É um éter especial a definir a gravidade específica de tudo o que dele se destaca” (Marx *apud* Silva, 2001, p. 254).

Suas considerações elucidam a cultura como configuração de vida, formas de conceber e praticar as produções e reproduções humanas, com o objetivo de demonstrar o conceito como algo comum a toda uma sociedade, não apenas as classes eruditas ou hegemonicamente dominantes.

Devido aos perigos de suas observações sobre cultura caírem num relativismo inócuo quanto à ampliação do termo – tratando-a como um dos e todos os meios de produção e reprodução da vida real –, Williams também retomou o conceito de *hegemonia* de Gramsci para demonstrar que em contextos históricos específicos, determinado grupo ou classe social dominante condiciona significados, valores e crenças a outras classes. No entanto, a consciência de classe, mesmo dos estratos explorados, constitui-se por

[...] todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente (WILLIAMS, 1972, p. 113).

A retomada do conceito de hegemonia cultural proposto por Gramsci, permitiu tanto a Williams quanto a Thompson indicar as relações de poder existentes nas práticas e significações culturais como:

[...] um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma *troca* entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma *arena de elementos conflitivos*, que somente sob uma pressão [...] assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um sistema, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro de um *conjunto* (THOMPSON, 1998, p. 17) [grifos nossos].

Portanto, a cultura como “troca” de elementos dialéticos encontrados numa dada estrutura social, se distancia de concepções que fracionam *as culturas* (ou modos de pensar e praticar a vida material) dos grupos ou classes organizadas numa mesma sociedade, em polaridades irreconciliáveis, como dimensões completamente distintas. Ao mesmo tempo, é dada a devida atenção ao fato de que as diferentes práticas e significações

culturais não se equivalem dentro de um *conjunto* supostamente “neutro”, pois essas “trocas” são realizadas numa “arena de elementos conflitivos”, no intuito de impor e resistir a concepções e comportamentos sociais.

Neste aspecto é preciso lembrar as palavras de Thompson, ao demarcar que

[...] a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo o significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas (THOMPSON, 2001, p. 243).

Este deslocamento de abordagem cultural que passa dos grupos ou classes sociais para os códigos e materialidades culturais que circulam em determinada estrutura social não deve ser entendido como uma primazia dos objetos culturais sobre os próprios sujeitos, grupos ou classes que efetivamente os produzem e lhes dão sentido, mas sim como a constatação de que as clivagens culturais não são encerradas e definidas necessariamente da mesma forma que são as disposições socioeconômicas. Pesquisadores como Thompson e Williams realocaram as relações de produção, juntamente com a *consciência* constituída pelos grupos ou classes sociais, não mais como definidoras de culturas *antagônicas* e encerradas em si mesmas, e sim como *condicionantes* das apropriações de sentido realizadas sobre os objetos culturais que são compartilhados ou impostos especialmente por aqueles que detêm o poder de produzir, normatizar, classificar e nomear os próprios objetos culturais.

É nítida a preocupação dos autores citados de correlacionar a *cultura*, como modo de produção da vida material, às *culturas*, como valores, ideias, bens e modelos culturais intercambiáveis e conflitantes, para repensar o próprio estatuto do real, ao afirmar a perspectiva que a hegemonia de grupos ou classes sobre outras, passa necessariamente pelas relações culturais.

Desta forma, é possível inferir que as condições materiais nas quais os sujeitos estão situados possibilitam desdobramentos simbólicos ou cognitivos que, por sua vez, incidem na materialização destas conceituações sistematizadas ou não através de práticas discursivas (objetos, escritas, discursos, comportamentos, coerções) e não-discursivas (gestos, corpo, não-ação), que podem ser mensuradas e, por isso, analisadas. Sendo assim, não é no campo das “ideias desencarnadas” que a cultura atua, pois os desdobramentos

simbólicos ganham existência material e incidem na vida dos sujeitos, produzindo consequências objetivas quando se torna a crença intersubjetiva de grupos substanciais, o que eleva uma ideia, ou ideias, ao patamar de uma *consciência* alinhada a *práticas de conduta*, estabelecendo uma hegemonia de grupos sociais sobre outros ou resistência a esta mesma hegemonia, fenômeno denominado por Thompson de *experiência*.

Como o objetivo da pesquisa foi de evidenciar práticas culturais individuais ou coletivas, isso significou retomar a concepção diacrônica da história, tomando-a não apenas como estrutura, mas também como processo, ao analisar as experiências docentes como uma forma histórica de compreensão da realidade e não apenas como uma experimentação imediata de uma dada situação, “a forma como essas experiências [foram] tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987, p.10).

Com base na discussão teórica realizada, partiu-se da perspectiva de que as formações culturais, inclusive a escolar, decorrem do resultado de diferentes processos interativos, conjugados ou conflitantes, ao considerar a realidade social como “uma arena de elementos conflitivos” (THOMPSON, 1998) sob a ótica de que há trocas, circulações e usos distintos dos elementos culturais entre as diferentes clivagens sociais, permitindo aos sujeitos movimentarem-se em “uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 1998).

Em termos práticos, foi considerado a possibilidade de os professores terem ressignificado a utilização de seus relatórios sazonais, bem como os processos disciplinares que lhes foram impostos, como mecanismos de atuação, diálogo e resistência em seu cotidiano escolar. Assim foi necessário considerar suas experiências individuais e coletivas, bem como as determinações sociais e econômicas postas pelo momento histórico, notadamente os processos disciplinares que foram alvos.

A análise das fontes teve como meta visualizar as intersecções entre *os fatos* e as *expectativas* sobre os fatos, sejam essas expectativas apresentadas em valores, sentimentos ou ações, nas respostas que os professores deram individual ou coletivamente às transformações que ocorreram em suas vidas. O cuidado foi não perder de vista as ações dos sujeitos imersos nas estruturas sociais diante dessa “fluidez” e ao mesmo tempo

“embate” do *ser* e o *tornar-se* que, nas palavras de Thompson (1981, p. 15), subsidiam a compreensão do agir “de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

O desafio de correlacionar casos de processos disciplinares envolvendo docentes primários trouxe a necessidade de lançar mão de repertórios conceituais e metodológicos que possibilitaram comparar as diferentes realidades sem com isso limitar-se a um modelo analítico de constatar o que ocorreu em cada sala, escola, região ou cidade, apontando similaridades e diferenças. Tratou-se mais de compreender um conjunto de relações que se perfizeram a partir de fios condutores que ligaram professores, escolas e culturas escolares sobre um contexto de difusão de saberes, práticas e representações educacionais, ao mesmo tempo elucidar os desvios e as apropriações destes modelos feitos pelos sujeitos envolvidos a partir de suas condições socioculturais.

Torna-se relevante tal abordagem porque o fortalecimento dos poderes locais na nomeação, remuneração e transferência de professores, bem como na influência das tomadas de decisões de diretores e inspetores de ensino, foram decisivos para a abertura dos processos disciplinares contra os docentes, bem como estas condições socioculturais afetaram as percepções e as condutas dos professores demonstradas nos relatórios escolares. Isso requereu uma visão que não se prendeu unicamente às determinações burocráticas e penais da legislação escolar paulista, mas essencialmente aos elementos culturais que perpassaram as comunidades demonstrando o que fenômenos aparentemente diferentes têm em comum, da mesma forma que fenômenos aparentemente similares diferem entre si (GONÇALVES NETO & CARVALHO, 2005, p. 186).

A documentação selecionada foi avaliada não apenas como um retrato de fragmentos do passado, mas também como resultado das disputas de significações quanto aos fatos históricos e à memória coletiva, buscando persuadir as gerações posteriores a analisar um fato ou conjunto de fatos a partir de uma visão outrora dada aos acontecimentos.

Nas palavras de Le Goff (2000, p.114) o documento também é um *monumento*, tratando-se do “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da

época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver”.

Portanto, é tarefa do pesquisador em realizar a crítica ao documento, considerando-o como produto social cujas relações de força que nela detinham o poder o fabricaram. Poder esse que deseja ser legado à memória coletiva na tentativa de perpetuar-se, de “recordação” às gerações posteriores de sua existência, e, mais que isso, “informando” e “instruindo-as” sobre sua força de validade e vitalidade.

Esta tensão que perpassa a lógica do documento também é lembrada por Schueler (2005), ao considerar que os documentos oficiais não constituem apenas um instrumento no processo de construção de hegemonia do Estado ou de um grupo social, mas também meio de lutas e embates, através dos quais, por dentro mesmo de suas brechas e contradições, é sempre possível exercer, com relativa autonomia, uma série de negociações, tanto em nível individual quanto em nível coletivo.

Estes diálogos e cuidados no tratamento das fontes foram requisitados notadamente na avaliação dos relatórios sazonais e nos processos disciplinares, o que necessitou o cotejamento com outras fontes para problematizar as ações e narrativas embrenhadas de conflitos, contradições e tensões para assim visualizar a maior dimensão possível do próprio acontecimento ou conjunto de acontecimentos (LUCA, 2005, p. 139).

O quadro a seguir descreve as fontes centrais utilizadas na pesquisa, bem como sua periodicidade e local de guarda:

Quadro 1 – fontes de pesquisa <sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Quadro elaborado pelo autor.

Fonte	Local de guarda
<i>Processos disciplinares contra professores</i> (1890-1906)	<i>Arquivo Público do Estado de São Paulo</i> (APESP) e <i>Diário Oficial do Estado de São Paulo</i> (DOESP) < <a href="http://www.imprensaoficial.com.br">www.imprensaoficial.com.br</a> >
<i>Relatórios de professores, inspetores e diretores de grupos escolares</i> (1889-1906)	<i>Arquivo Público do Estado de São Paulo</i> (APESP)
Coleções de Leis e Decretos do Estado de São Paulo: <i>Regulamento de 22 de agosto de 1887 e Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893.</i>	Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo < <a href="http://www.al.sp.gov.br">www.al.sp.gov.br</a> >

Diante das especificidades das fontes privilegiadas para a pesquisa, surgiu a necessidade de elaborar um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de selecionar, organizar e analisar os dados coletados. Utilizou-se como referência o paradigma indiciário elaborado por Ginzburg (1989), tomando-o como um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas.

As pistas, indícios ou sintomas foram encontradas nos processos disciplinares, nos relatórios escolares, bem como em outros documentos que porventura demonstraram conexões com as fontes principais. Estes documentos foram interpretados como testemunhos do passado a serem averiguados e confrontados com outras fontes correlatas, a fim de desenvolver uma narrativa histórica capaz de valorizar as especificidades do objeto pesquisado, sem com isso perder de vista os fatos e processos de escalas mais abrangentes.

Dado o caráter inquisitório dos processos disciplinares, Ginzburg (1987) também foi relevante para a pesquisa com sua obra *O queijo e os vermes*<sup>12</sup>. Apesar do período e

---

<sup>12</sup> Na obra o autor apresenta a história de Domenico Melchiori, um moleiro, pai de família e leitor de livros e folhetins permitidos e outros censurados pela Igreja. Conhecido popularmente por Menocchio, foi denunciado anonimamente e investigado pelo Santo Ofício. Os fatos aconteceram em Montereale, no Vale Friuli, durante o século XVI. Como pano de fundo estava em jogo as tensões da Reforma Protestante e o

do contexto não se relacionarem com a pesquisa de doutoramento, o *modus operandi* utilizado por Ginzburg para analisar as ações e ideias do moleiro é inspiradora na medida em que sua estratégia foi confrontar e correlacionar o macro com o micro, a legislação com sua aplicabilidade, o oral com o escrito, a tradição com as novas regulações sociais e religiosas, bem como o ordinário com o excepcional.

Da mesma forma se faz necessário ao analisar os processos disciplinares e os relatórios escolares no rastro de elucidar as motivações e as interpretações que os professores primários constituíram para serem acusados de infratores contra o Estado. Por isso organizamos os seguintes procedimentos para os relatórios produzidos por professores, inspetores e diretores:

*Identificação geral do relatório:* este item teve como objetivo extrair as informações básicas do relatório, como identificação do remetente e destinatário, data, local etc.

*Natureza do relatório:* objetivo de classificar o documento quanto à sua intencionalidade inicial. Será realizada a seguinte classificação:

- *Descritivo:* quando o documento tem como principal preocupação descrever as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, atividades escolares, bem como o número de professores, funcionários, alunos, móveis etc.
- *Avaliativo:* documentos que apresentem informações de cunho interpretativo, tais como as expectativas de desempenho dos cargos escolares (inspetores, diretores, professores e funcionários), os problemas e tensões encontrados - de caráter interpessoal ou das condições materiais -, as reivindicações quanto às necessidades imediatas das escolas, além de

---

desenvolvimento da imprensa. Seguindo pistas sobre o camponês, o autor mapeou possíveis ligações dele com “grupos religiosos” perseguidos pela Igreja.

relatórios com sentidos de recomendações administrativas, pedagógicas e de funcionamento como um todo das escolas.

Os processos disciplinares receberam a seguinte caracterização:

- *Identificação geral do processo*: este item visou coletar as informações básicas do documento, como o nome do professor envolvido, o tipo de infração disciplinar do acusado, cidade e escola de atuação do docente, datas e períodos de andamento do caso, pessoas envolvidas etc.
- *Natureza do processo disciplinar*: intenção de catalogar os diversos tipos de infração que os professores foram acusados, a fim de contribuir o entendimento de quais situações foram consideradas imputáveis pela legislação educacional. Foi realizada a seguinte classificação: agressão ao alunado, indisciplina hierárquica e pedagógica, falsificação de documentação, abandono de função e transferência de escola sem autorização.

Esta caracterização dos processos disciplinares se fez necessária pois muitos deles superam uma centena de laudas quando considerados toda a documentação anexada. Importante também salientar que na maioria dos casos havia cópias de documentos que posteriormente foram agrupados no mesmo processo. Apesar de não haver nenhuma prescrição específica no Decreto nº 218 sobre a obrigatoriedade de cópias, o mais provável foi que conforme o processo alcançava uma nova instância, novas cópias foram feitas como garantia contra fraudes ou situações do gênero.

Tal situação se mostrou um desafio no entendimento e na organização das informações dos processos disciplinares, pois as cópias das laudas por vezes se encontravam em posições diferentes nos processos duplicados, o que poderia indicar uma sequência diferente dos fatos entre acusação e defesa. Além disso, a própria localização dos processos junto à documentação do fundo de Instrução Pública do Arquivo Público do Estado de São Paulo também foi um obstáculo a ser superado, já que grande parte da documentação educacional da Primeira República está organizada por caixas intituladas

com o nome das cidades paulistas e ano<sup>13</sup>, e não pela *tipologia* do documento. Portanto, os processos encontram-se dispostos por diferentes caixas juntamente com outras documentações, o que abre a possibilidade de alguns processos não terem sido encontrados na varredura realizada.

Toda a documentação dos processos foi escrita com tinta preta ou grafite, não apresentando um padrão de caligrafia, tamanho e textura de papéis utilizados, muito por conta de o processo representar uma bricolagem de possíveis provas de acusação e defesa.

O uso dos processos disciplinares estava embasado pelo Regulamento de 22 de agosto de 1887 e pelo Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893<sup>14</sup>. Apesar de publicados em regimes políticos distintos, ambos podem ser aplicados o mesmo *modus operandi* de análise, não só porque as normas apresentam toda a lógica de controle e punição desenvolvida pela província e depois estado de São Paulo para os professores primários, mas também porque os textos legislativos trazem à tona o que nas palavras de Thompson era considerado uma “arena de elementos conflitivos” (1998) ao demonstrar que mais do que *organizar* a legislação educacional, o que estava em jogo era uma tentativa de *conter* ou *modificar* o comportamento do professorado primário.

Como demonstrado por Thompson (1987) em sua obra *Senhores e Caçadores*, toda lei deve ser avaliada ao menos em três aspectos que a fundamenta: i) enquanto lógica e procedimentos próprios; ii) as instituições e sujeitos que tem o poder de exercê-la; iii) e por fim como ideologia. Ao analisar a “Lei Negra” da Inglaterra do século XVIII, Thompson demonstrou que nenhuma lei pode ser vista apenas da perspectiva jurídica ou legislativa, pois enquanto prática aparece como componente intrínseco dos conflitos e negociações deflagrados em torno de uma ou mais questões.

A descrição dos principais motivos que levaram os professores primários a serem processados demonstrou que suas condições materiais eram precárias<sup>15</sup>, tanto na

---

<sup>13</sup> A título de referências, daqui para frente as Caixas de Operação serão tratadas como “CO”.

<sup>14</sup> Ver Capítulo 1 para mais detalhes.

<sup>15</sup> São exemplos do decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893 o artigo 113, § único (estabelece penas administrativas declaradas no código disciplinar e responsabilidade criminal aos professores sem posse que assumirem uma escola ou continuar em uma mesmo que tiver sido removido), o artigo 134 (penas para professores que assumirem função estranha concomitante ao exercício da docência), além do artigo 305,

aquisição de equipamentos escolares como em seus baixos vencimentos, além de apontar para as dificuldades das autoridades em romper com a representação de autonomia escolar que os docentes advogavam para si especialmente pelas omissões dos poderes públicos no dia a dia. Estas realidades são o suficiente para pressupor que estas leis foram utilizadas em disputas e negociações não apenas em seu contexto de elaboração e intencionalidades, mas também na sua interpretação de aplicação moldada a partir de práticas, hábitos e tradições que conferiam interpretações distintas conforme os sujeitos se apropriavam do “sentido” das normas.

A análise de 51 processos disciplinares<sup>16</sup> demonstrou uma ambiência comportamental por parte dos professores, ainda que difusa, de resistências e negociações frente à legislação educacional e mesmo às representações de modelagem da atividade docente para o período. Da mesma forma, estas leis também contribuíram para os abusos de poder dos cargos de inspeção ou direção escolar, garantindo às autoridades regionais ou locais a capacidade de colocar em prática os jogos políticos de indicação ou remoção das escolas, em especial porque apesar da literalidade de muitas situações que permitiam a punição dos professores, em última instância estava em jogo o poder interpretativo dos fatos que poderiam ser enquadrados em “admoestação”, “infração” ou “repreensão”.

Esta última observação é importante porque confere inteligibilidade às manobras utilizadas pelas autoridades educacionais, em especial os diretores dos grupos escolares (denúncias) e os inspetores de ensino (abertura dos processos), na escolha de processar certos sujeitos enquanto outros passaram ilesos mesmo com comportamentos semelhantes<sup>17</sup>. Na maioria dos casos encontrados a “verdade conhecida” se resumia em uma denúncia que poderia ser feita por qualquer pessoa e, desde que acatada pela autoridade escolar, presumia ao menos que o denunciado deveria se apresentar para dar explicações.

---

§3 (professores catedráticos podem perder suas cadeiras se forem condenados em processos disciplinares) (SÃO PAULO, 1893).

<sup>16</sup> As estatísticas dos professores investigados estão dispostas no item 1.3.3 do Capítulo 1.

<sup>17</sup> Os principais casos que exemplificam esta questão foram tratados nos Capítulos 2 e 3.

A partir destas denúncias, demonstrações das condições de trabalho e de vida destes professores tornaram-se conhecidas por meio dos processos disciplinares e de outras documentações análogas, o que permitiu ao longo dos capítulos interpretar os meandros relacionais que se estabeleceram entre os docentes e suas autoridades diretas. O cotejamento foi feito por comparações entre os tipos de relacionamento que os professores mantiveram com os inspetores de ensino, os diretores escolares e quaisquer outras autoridades de ensino. Foi dada ênfase aos conflitos, tensões e negociações de natureza hierárquica, administrativa, pedagógica e de práticas socioculturais.

Destaque também para a tentativa de descrever a vivência dos professores nas escolas em que atuaram, como as condições do prédio, mobília, objetos didático-pedagógicos, perfil dos alunos, métodos e modos de ensino, além das representações que o corpo social fazia das escolas. O que levou a considerar algumas ressonâncias que os professores tiveram para além dos muros da escola, como a atuação em outras atividades (jornais, associações, cargos políticos etc.) e como isso repercutiu em seu ofício e relacionamento com seus superiores.

#### **4. Estrutura do texto**

O primeiro capítulo, intitulado *Modernização e burocratização conservadora no estado de São Paulo*, buscou compreender as principais transformações econômicas, sociais, profissionais e urbanísticas que o estado paulista engendrou com a pujança do comércio de café e suas correlações com a nova ordem econômica internacional a partir da Segunda Revolução Industrial.

Do ponto de vista educacional, foi destacado a nova organização efetivada pelo governo paulista para o ensino primário, bem como as ideias e as expectativas de representantes das elites republicanas para irradiar por meio da escola o progresso e a civilização moderna conforme os pressupostos de nações industrializadas. Destacou-se a criação e as intencionalidades dos principais excertos de Leis, Decretos e Regulamentos que respaldaram os processos disciplinares como ferramenta de normatização, inspeção, punição e constrangimento aos professores considerados desviantes dos anseios republicanos para o segmento.

Por fim, foi realizado uma análise geral dos 51 processos disciplinares elencados para a pesquisa. A partir de dados estatísticos como formação e início das atividades docentes; período em que foram alunos da Escola Normal de São Paulo; ano de diplomação; início de carreira docente; intervalo entre ano de formação, atuação e ano do primeiro processo disciplinar; distritos e tipos de escola onde os professores atuavam quando foram processados; tipos de infração disciplinar e quantidade de ocorrências; bem como as sentenças aplicadas.

O segundo capítulo – *Condições e condicionamentos da prática docente* – analisou em quais conjunturas se inseriam o ofício de professor primário no estado de São Paulo. A partir de alguns processos disciplinares e relatórios de ensino, foi possível trazer à tona insuficiências, precariedades e insalubridades que o professorado experimentava em seu cotidiano, desde os vencimentos incapazes para seu sustento, passando pelas carências materiais para o funcionamento da escola, até mesmo o enfrentamento de epidemias e adoecimentos físicos e mentais.

Os processos disciplinares analisados, tratados pelos inspetores de ensino como infratores da norma, arremeteram uma ambiência de escassez e condições profissionais limítrofes, levando alguns professores a mentir, omitir e interpretar as normas como forma de manterem-se ativos econômica e profissionalmente diante das condições adversárias.

O terceiro e último capítulo – *Usos e abusos dos processos disciplinares* – apresentou em detalhes as alegações e motivações das autoridades educacionais competentes para a aplicação dos processos disciplinares, e como as experiências sociais, culturais e materiais contribuíram para as práticas docentes interpretadas como infracionais, bem como suas alegações para justificar ou negar as acusações impostas.

Por isso mais do que tipificar os casos em categorias estanques, a opção foi por analisar os processos como interlocutores dos professores, buscando evidenciar suas ações e reações frente ao contraditório, em que por vezes demonstraram não só os usos criativos de resistência ou ressignificação às normas e às suas condições materiais, como também tentativas de desempenhar o papel vanguardista atribuído aos professores na execução do projeto de civilização e modernidade republicanas.

Esta dupla percepção dos processos foi possível em grande parte pela própria natureza do material ao unir tanto o laudo de acusação sobre o professor, quanto sua réplica de defesa, trazendo à tona situações que demonstraram os usos das ferramentas processuais para além das alegações iniciais, o que permitiu, por exemplo, analisar as convicções defendidas por estes docentes e suas estratégias de resistência ou sobrevivência.

## 1. Organização da escola primária e normatização da classe docente no estado de São Paulo

*A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Govêrno, educar o povo é um dever e um interêsse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interêsse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.*

Caetano de Campos, 1891.

### 1.1 – Uma nova sociedade no alvorecer da República

Para compreender a história dos professores primários no estado de São Paulo com o início da República, é necessário considerar as transformações globais ocorridas nas últimas décadas do século XIX ao representarem uma modificação em larga escala na ciência, na tecnologia e nas sociedades com a eclosão da Segunda Revolução Industrial.

A chamada revolução científico-tecnológica provocou nos países afetados um verdadeiro cadinho de transformações aceleradas ao mudar a percepção do homem em relação ao espaço e ao tempo, principalmente com o surgimento de metrópoles de dimensões até então inimagináveis, além do aparecimento de meios de transportes maiores e mais rápidos que ligaram várias partes do mundo num contexto de globalização da economia.

Diversas inovações que hoje conhecemos surgiram no período, como os carros, os transatlânticos, os aviões, o telefone, a iluminação elétrica, vários eletrodomésticos, a fotografia, o cinema, a televisão, as escadas rolantes, os parques de diversões elétricos, a

roda-gigante, a montanha-russa, a anestesia, os vasos sanitários com descarga automática, o papel higiênico, a escova de dente, o sabão em pó, os refrigerantes - como a Coca-Cola -, os sorvetes, a aspirina, e mesmo o Sonrisal (SEVCENKO, 1998, p. 9).

O avanço de descobertas científicas que proporcionou a uma parcela da humanidade mais comodidade e melhorias de saúde desencadeou um encanto ao progresso e na própria capacidade humana de se autogerir, ao mesmo tempo em que ocorreu um influxo nas correntes de pensamento fundamentadas na resignação do homem a uma inevitabilidade e fatalidade pré-estabelecida.

Na realidade, a economia capitalista avançava praticamente sem barreiras que, na percepção de Hobsbawm,

[...] tornou-se global. Ela consolidou essa sua característica de forma mais intensa durante o século XIX, à medida que foi estendendo suas operações para regiões cada vez mais remotas do planeta, transformando assim essas áreas de modo mais profundo. Sobretudo, essa economia não reconhecia fronteiras, funcionando melhor onde nada interferia na livre movimentação dos fatores de produção. O capitalismo era assim não só internacional na sua prática, mas internacionalista na sua teoria. (HOBSBAWM, 1992, p. 41).

Ainda que considerando suas características e trajetórias na formação do país, o Brasil se estabeleceu gradualmente nesta onda modernizante que absorvia e transformava as relações sociais tradicionais, exemplificada na Lei de Terras de 1850, regularizando a propriedade privada, no surgimento do Partido Republicano em 1870, no fortalecimento do exército com o fim da Guerra do Paraguai no mesmo ano, na abolição da escravatura em 1888, na opção pela política imigrante no final do século XIX, norteando a preferência pela mão-de-obra livre e assalariada, na proclamação da República em 1889, além do processo de urbanização e modernização das principais cidades.

Como epicentro gravitacional destas transformações, o estado de São Paulo vivenciou o avanço da produção cafeeira em meados do século XIX do Vale do Paraíba Fluminense para o Vale do Paraíba Paulista e, por último, para o Oeste Paulista. Este processo representou a inclusão do país na nova ordem econômica mundial. Apesar da permanência do país em seu papel histórico de exportador de matérias-primas, estas

regiões paulistas tiveram suas estruturas sociais transformadas gradativamente pelas pressões internas e externas para a adequação da sociedade aos paradigmas capitalistas, reforçando sua dependência financeira, comercial e cultural dos países industrializados.

A necessidade da troca de mão-de-obra escrava pela livre foi um dos principais fatores nesta adequação, visto as novas exigências dos fatores essenciais para a produção do lucro – o capital, a terra, a técnica, a mão-de-obra, etc. –, para que estes elementos seguissem de perto as flutuações econômicas características da lei de oferta e procura (IANNI, 1985, p. 28).

Em última instância, tratava-se da adequação dos latifúndios cafeeiros ao modelo de propriedade capitalista, o que significava separar de uma vez por todas os meios de produção a força de trabalho. Com a diminuição drástica do tráfico de escravos no país<sup>18</sup>, o escravo, como meio de produção, passou a ser um empecilho para o aumento dos lucros do fazendeiro consonante com o modelo de propriedade capitalista, dado a escassez e as variantes de inoperância da mão-de-obra (mortes, doenças, fugas, etc.). A libertação dos escravos e a inserção em massa dos imigrantes no país, fez com que a

[...] mão-de-obra, simplesmente, transforma-se em força de trabalho, no sentido de fator adequado à produção de lucro. [...] Somente quando o trabalhador é livre sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E, como tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro (IANNI, 1985, p. 304).

As principais cidades de São Paulo, como *bricolagem* de toda a conjuntura citada, passaram por mudanças urbanísticas e sociais na tentativa de redesenhá-las nos moldes de metrópoles europeias ou norte-americanas, não apenas pela sua inserção na nova conjuntura do mercado internacional, mas também pela busca de adesão ao *modus vivendi* característico da revolução científico-tecnológica. Estas cidades se articularam nesse contexto modernizador globalizante propiciando a ascensão de novos grupos sociais, além de rearranjos com setores tradicionais, formando gradativamente um pensamento

---

<sup>18</sup> Cardoso (1985, p. 17) afirma que o Censo de 1872 apontava que apenas 5,5% da população brasileira era composta por escravos, cerca de 1 510 806.

científico e cosmopolita que se tornou o combustível ideológico para o projeto de modernização.

Nas palavras de Sevcenko, estas cidades eram o:

[...] resultado dessa nova expansão europeia por um avanço acelerado sobre as sociedades tradicionais, de economia agrícola, que se viram dragadas rapidamente pelos ritmos mais dinâmicos da industrialização europeia, norte-americana e, em breve, japonesa. Não bastava, entretanto, às potências incorporar essas novas áreas às suas possessões territoriais; era necessário transformar o modo de vida das sociedades tradicionais, de modo a instilar-lhes os hábitos e as práticas de produção e consumo conformes ao novo padrão da economia de base científico-tecnológica. (SEVCENKO, 1998, pp. 12-13).

A intensificação das relações comerciais entre o Brasil e os países industrializados propiciou um novo ritmo de crescimento do estado de São Paulo, tornando-o centro gravitacional financeiro, comercial e cultural. Isso significou, em termos materiais, a expansão da malha ferroviária, a melhoria de portos, a instalação de fábricas para atender a demanda de produtos em carestia no estrangeiro, além da intensificação dos setores urbanos de serviços.

A cidade de São Paulo, por exemplo, desde o final do século XIX apresentou um esforço de modificar sua paisagem urbanística ao enfrentar os desafios de incorporar ou modificar regiões de várzea, terrenos, chácaras, alagadiços e áreas inundáveis. Por meio de construção de pontes, aterros, viadutos e canalizações de rios, o objetivo era aproximar os bairros isolados mesmo com a topografia irregular da cidade.

Segundo Manzoni (2007, p. 89), um bom exemplo foi a construção do viaduto do Chá, em 1892, ao viabilizar

[...] a ligação entre o centro velho de São Paulo e a “cidade nova” formada pelos bairros da Consolação, Vila Buarque, Campos Elíseos, Higienópolis, Avenida Paulista, etc. A construção do Viaduto do Chá é, ainda, exemplar das disputas entre concepções diferentes de cidade: apesar de aprovada em 1877 ela só foi concluída em 1892, porque, entre outros obstáculos, precisou vencer a resistência da Baronesa de Itapetininga contra a desapropriação de suas terras no Vale do Anhangabaú.

Como era de se prever, os projetos de urbanização foram alvos de investimentos de comerciantes, banqueiros e principalmente cafeicultores, pois vislumbravam na malha urbana uma forma *sui generis* de experimentar as benesses da modernidade, além de diversificar seu capital por meio da especulação financeira e imobiliária. Assim as elites não demoraram em utilizar os cargos públicos, especialmente por meio da legislação e da máquina administrativa, para intervir nos espaços e na ocupação urbana ao desapropriar e especular ruas, terrenos, casas e outros locais onde vivia e trabalhava a população pobre.

É possível inferir que em cidades como São Paulo estava em andamento a divisão espacial e do trabalho, no plano das unidades produtivas (agrícolas, comerciais, artesanais, fabris e de serviços) e nas organizações públicas (federais, provinciais e municipais). Em consequência, o referido processo manifestava-se também no plano da sociedade como um todo. A diferenciação do sistema produtivo e do sistema social foram concomitantes (IANNI, 1985, p. 303).

A tabela a seguir é elucidativa para demonstrar a complexidade social e profissional que São Paulo experimentou a partir da década de 1870:

**Tabela 1 – Distribuição da população por profissões em São Paulo – 1872**

<b>Profissões</b>	<b>São Paulo</b>
<b>Profissões Liberais</b>	
Religiosos	284
Juízes	226
Advogados	333
Notário e escrivães	318
Procuradores	254
Oficiais de justiça	396
Médicos	325
Cirurgiões	73
Farmacêuticos	263
Parteiros	303
Professores e homens de letra	1 101
Empregados públicos	1 014
Artistas	4 295
<b>Subtotal</b>	<b>9 185</b>

<b>Profissões Industriais e Comerciais</b>	
Manufatureiros e fabricantes	1 578
Caixeiros e guarda-livros	7 952
<b>Subtotal</b>	9 530
Capitalistas e proprietários	2 054
Militares	1 062
Marítimos	1 044
Pescadores	503
Lavradores	340 199
Criadores	11 403
Operários	27 329
Costureiras	29 082
Criados e jornaleiros	37 698
Serviço doméstico	99 684
Sem profissão	268 581
<b>Total</b>	837 354

**Fonte:** CARDOSO (1985, p. 18).

Como demonstrado, o aprofundamento da divisão social do trabalho trouxe novas complexidades para os grandes centros urbanos, notadamente aqueles beneficiados pelo capital cafeeiro, como as principais cidades paulistas. Uma das consequências foi a diversificação de profissionais liberais, industriais e comerciais, possibilitando o surgimento de estratos sociais médios consonantes com o liberalismo econômico e, por consequência, político (CARDOSO, 1985, pp. 25-26).

Diante das novas demandas sociais e a chegada da República, a necessidade de educação formal ganhou conotações legais com a Constituição de 1891, pois estabeleceu como critérios básicos para participar da vida política ser do sexo masculino, ao menos 21 anos de idade e alfabetizado, o que excluiu a maioria da população. Assim se concretizou no pensamento educacional republicano a necessidade de incorporação do povo à nação, especialmente pela ideia da insuficiência do povo para o exercício da cidadania (ROCHA, 2004).

## **1.2 – Educar para civilizar**

De fato, o discurso de educar o povo já estava presente nos projetos e esperanças dos republicanos históricos que desde 1870 tornaram-se o baluarte liberal para a formação de um Estado-Nação forte. Segundo Nagle (1997), “democracia, federação e educação” foram os três elementos que formaram a base objetiva e ideológica para programas de educação no país.

A escola pública foi elevada como a força necessária para formar o verdadeiro cidadão, afinal uma das principais queixas dos republicanos históricos era justamente a incompreensão do povo em se adequar às novas formas de convivência urbano-industrial, aos novos ritmos de trabalho pautados na lógica capitalista e aos modelos culturais sustentados pela escrita, pela razão e pelos conhecimentos científicos (FARIA FILHO, 2000, p. 50).

Sendo assim, a “escola republicana” teria como missão sepultar o súdito monarquista para fundar o cidadão republicano, tirar o país das trevas e da ignorância para lançá-lo à luz e ao progresso, termos comumente usados para descrever a confiança nas novas instituições educativas e seus métodos e modos de ensino para o projeto civilizador (SOUZA, 1998, p. 27). O termo “educar”, desde as primeiras décadas do século XIX já ganhara a conotação pelos governantes de “ordenar” ou “normatizar” o povo (FARIA FILHO, 2000, p. 137), ideias fortalecidas com a emergência do sistema republicano, com seu ideal cívico, moral e científico.

Apesar da crescente movimentação em prol de uma educação que fosse capaz de homogeneizar o povo brasileiro conforme os preceitos civilizatórios, as primeiras décadas republicanas não se caracterizaram por um projeto republicano nacional de educação, e sim por ações políticas de alcance estadual (VEIGA, 2011, p. 153).

O governo de São Paulo foi pioneiro em realizar mudanças em seu sistema educacional, enfatizando seu discurso especialmente numa grande mudança material das escolas primárias, que passaria desde a construção de prédios escolares para substituir as antigas escolas imperiais, até a utilização de novos métodos e materiais didáticos (REIS FILHO, 1995). A principal mudança seria a formação da “escola modelar”, organização escolar que deveria representar uma ruptura com o passado imperial, ao instituir escolas

que formariam o modelo ideal de cidadão garantindo o progresso para a nação (CARVALHO, 1989).

Em seu estudo sobre o pioneirismo de São Paulo nos projetos educacionais republicanos, Reis Filho (1995, p. 42-43) atentou que os discursos proferidos pelos republicanos constantemente remetiam a educação como chave mestra para um novo futuro ao país. Como fora o caso de Rangel Pestana em seu artigo no jornal *O Estado de S. Paulo* intitulado *A Grande Reforma*, ao defender que a reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1892 deveria ser

[...] capaz de incutir no ânimo popular o sentimento de pátria moderna, com a afirmação de suas grandezas, da energia de sentir e pensar, com a verdadeira solidariedade dos que trabalham em uma obra comum, sem antigos preconceitos e sem o avigoramento de condenáveis privilégios.

Ora, não serão os velhos mestres, formados na escola de abusos, de patronato, de cartesianismo oficial, que hão de desempenhar a nova missão... É fora de dúvida que a República precisa formar novos.

Da mesma forma, Souza (1998, p. 28) lembrou que Caetano de Campos, primeiro diretor da Escola Normal de São Paulo e articulador dos primeiros projetos educacionais, argumentava que:

A instrução do povo é [...] sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

Os anseios republicanos foram colocados em prática já em 1890 com a reforma da Escola Normal de São Paulo. O objetivo principal seria revolucionar a formação do professorado paulista para que este estivesse adaptado aos novos métodos de ensino e às perspectivas republicanas. Para Rui Barbosa, não bastava apenas ter novas escolas e novos métodos, mas a reforma deveria atingir o professorado:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, em uma expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica (1947, pp. 33-34).

Entre o início da República e as primeiras décadas do século XX, a Escola Normal transformou-se, conforme o imaginário republicano, em padrão de excelência e respeitabilidade para o funcionamento do aparelho escolar do estado de São Paulo, com a expectativa de transformar-se em centro de formação de professores imbuídos dos ideais republicanos e irradiador de uma cultura escolar pautada nas expectativas e dinamismo da vida urbana (MONARCHA, 1999, p. 343).

Comparada com a Escola Normal nos períodos do Segundo Reinado, o modelo republicano pouco a transformou de fato, pois a maior inovação para a formação dos professores foi realmente a criação das escolas-modelos para que os alunos-professores pudessem exercer na prática aquilo que aprendiam na teoria (MENESES, 2012, p. 50).

Todavia, nos discursos dos governantes, a formação dos professores deveria acompanhar este movimento de entusiasmo pela educação como engrenagem central para o progresso. Pelo Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, a Escola Normal deveria ser a “peça chave e propulsora [...] à educação pública empreendida pela nova ordem republicana” (WOLFF, 1992, p. 14), com o objetivo de tornar a instituição formadora de quadros capazes de irradiar a civilização, a moral e a disciplina entre os cidadãos brasileiros (PALMA, 2004, p. 61).

Assim como acontecera com as representações sobre a monumentalidade dos grupos escolares, a Escola Normal da Praça também objetivou fazer “ver a república instaurada” (CARVALHO, 2001, p. 39), materializado com o Decreto n. 91 de 13 de outubro de 1890 ao instituir um novo prédio denominado Caetano de Campos, inaugurado em 2 de novembro de 1894, abrigando o Curso Normal, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim da Infância. Os ideólogos da República acreditavam que o novo complexo arquitetônico, juntamente com inovações didático-pedagógicas, transformaria a escola em “*cellula mater* da instrução pública e da sociedade, representando um conjunto de estruturas arquitetônicas, administrativas, econômicas e morais” (MONARCHA, 1999, p. 192).

Isso pôde ser comprovado com a matéria publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* no dia seguinte à escolha do novo prédio para a Escola Normal, em que demonstra o júbilo das autoridades republicanas presentes no evento:

Realizou-se ontem a solenidade do lançamento da primeira pedra do futuro edifício destinado à Escola Normal.

Às tres horas da tarde chegaram à Praça da República, em bondes especiais, acompanhados de uma banda de música o dr. Prudente de Moraes, governador deste Estado, dr. Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, dr. Paula Souza, dr. Antonio Mercado, secretário do governo, vários outros cavalheiros, professores e alunas.

Antes de ser batida a pedra fundamental, o dr. Caetano de Campos saudou o governador pelo grande melhoramento com que dotava o Estado de São Paulo, agradecendo em rápida e brilhante alocução esse serviço em nome das crianças e dos que se preparam para o professorado.

Em seguida tomaram a palavra, exaltando o acontecimento que se solenizava os senhores Pedro Kiel, Justiniano Vianna, pelos estudantes normalistas e Rufiro Tavares, pelo “Correio Paulistano”.

O dr. Prudente de Moraes, comovidíssimo, tomou a palavra e em brilhante discurso agradeceu as frases que lhe foram dirigidas e explicou a sua posição no governo.

O dr. Governador declarou que como governo provisório entendia que as reformas do Estado não lhe competiam, porquanto elas deveriam ser feitas só depois que a autonomia federal estivesse estabelecida, promulgada a sua constituição. No entanto, disse o dr. Prudente, era necessário e indispensável fazer alguma coisa pela instrução pública começando pela Escola Normal, o templo de onde deveriam partir os apóstolos da instrução primária para todo o circuito do Estado. Depois da separação da igreja do estado entendeu, que a quantia destinada à construção de uma catedral seria mais bem aplicada na construção de um templo para a instrução que é aquilo de que mais carece o povo que não mais oficialmente pode ter seitas.

“Dediquei-me noite e dia aos interesses da pátria e se mais e melhor não fiz não foi por falta de vontade a bem do progresso deste Estado.”, falou.

Terminando, disse que se sentia feliz porque lançava naquele dia a primeira pedra do único templo da sua vida.

Calorosos aplausos coroaram a oração do primeiro governador da república em São Paulo, vindo então as crianças das escolas-modelo cumprimentá-lo ao som do Hino Nacional.

Lavrado o auto de fundação do edifício foi ele assinado pelas autoridades presentes e alguns outros cavalheiros e depois colocado na cavidade da primeira pedra com um número dos jornais do dia.

Assistiram a essa solenidade [...] Dr. Cerqueira Cesar, Jorge Tybiriçá, Paulo Queiroz (chefe de polícia do estado) Peixoto Gomide, Julio de Mesquita,

Clementino de Castro, Adolpho Gordo, Lopes Chaves (vice-governador do estado), João Baptista de Mello e Oliveira, e os professores da Escola Normal: Vieira de Almeida, Luiz Galvão, Godofredo Furtado, Carlos Reis, José Estácio de Sá e Benevides e Cyridião Buarque.

Por parte da imprensa apresentaram-se os senhores Rufiro Tavares e David Jardim pelo “Correio Paulistano”, José Maria Lisboa e Canto e Mello, pelo “Diário popular”, Furtado Filho e Marinho de Andrade por esta redação.

Nas imediações do local em que vai ser construído o edificio, aglomerou-se um grande número de pessoas, entre as quais se notavam muitas famílias.

E agora que não se faça esperar a construção dessa casa de instrução para que a Escola Normal deixe de funcionar nesse pardieiro da rua da Boa Morte (“Escola Normal”, *O Estado de S. Paulo*, 18 out. 1890, p. 2).

Se por um lado frases como “o templo de onde deveriam partir os apóstolos da instrução primária para todo o circuito do Estado” ou “a Escola Normal deixe de funcionar nesse pardieiro”, geravam expectativas positivas para as próximas gerações de professores primários do estado, por outro lado crescia uma certa depreciação no conjunto de professores que não passara pelo “templo da instrução” em sua formação, especialmente aqueles que atuavam nas escolas isoladas.

Em sua resenha história publicada no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* de 1907, o inspetor geral ao traçar a trajetória da inspetoria do ensino concluiu que nos primeiros anos de República “todo o interior do Estado permaneciam quase abandonadas, em grande parte, as escolas pelos alumnos e, o que é mais grave, pelo próprio mestre” e que raro eram os professores que “praticavam os processos modernos de ensino desde muito tempo adoptados com tanto proveito nas aulas preliminares da Capital” (SÃO PAULO, 1907, p. XXIX).

Para reforçar seus argumentos, mais a frente utilizou-se das palavras de um inspetor distrital: “tive ocasião de notar uma incomprehensível falta de uniformidade quer no ensino, quer na disciplina das escolas isoladas. Para explicá-la [...] me parece suficiente a diversidade dos títulos de habilitação dos professores” (SÃO PAULO, 1907, p. 10).

A própria legislação do período indicava diferenciações simbólicas e financeiras dos professores conforme sua formação. Ser normalista garantia vantagens aos docentes

frente aos professores sem titulação ou aqueles que cursaram as escolas complementares. Com a construção do prédio Caetano de Campos e sua reformulação curricular, as diferenças de *status* aprofundaram-se entre normalistas e as diferentes categorias de professores, pois estes primeiros eram considerados os mais bem preparados para a missão de ensinar as novas gerações.

Concomitante às reformas nas instituições de formação do professorado, ocorreu um lento processo de feminização do exercício docente. Uma profissão quase que exclusivamente masculina até meados do século XIX, tornou-se prioritariamente feminina nas décadas seguintes. Como o campo educacional expandiu-se no país, tanto na quantidade de professores quanto na criação de outras profissões ligadas à educação, a carreira docente sofreu um processo de desvalorização financeira e simbólica, especialmente por passar a atender as populações mais pobres. Como pano de fundo, o discurso ideológico de mulher pecadora passou a ser substituído para a noção de mulher como um ser naturalmente “puro”, com qualidades inatas para a educação das crianças. Adequando-se ou resistindo às normas morais dominantes, pouco a pouco a figura da mulher professora foi ocupando lugar na sociedade como uma atividade que permitiu certa liberdade e ainda a obtenção de conhecimentos (VILELA, 2000).

A pretensão de desenvolver um novo sistema educacional era uma tentativa em se adequar aos padrões de escolarização de países europeus industrializados, como França, Inglaterra e Alemanha, mas principalmente aos Estados Unidos, que tornava a universalização do ensino primário como um fenômeno consolidado no final do século XIX, para o assombro dos republicanos paulistas (SOUZA, 1998, p. 29).

Em 1907, João Lourenço Rodrigues, então inspetor geral de ensino de São Paulo, afirmava que para “obter a organização de ensino que faz hoje sua glória, São Paulo, como é sabido, foi pedir inspiração à pedagogia norte-americana” (SÃO PAULO, 1907, p. XLI).

As preocupações em conjugar todas as inovações em curso levaram o governo paulista a imprimir uma intensa propaganda sobre a necessidade de construir espaços escolares específicos, condizentes com os saberes científicos que invadiram o campo da

educação, destacando-se a medicina e, dentro dela, a higiene, como parâmetros de organização espacial e comportamental (GONDRA, 2004).

Estas intenções foram contempladas com as reformas de ensino realizadas no primeiro decênio republicano que buscaram organizar o ensino primário no estado, categorizando os tipos de escolas, as modalidades de ensino, bem como a contratação e atribuição de tarefas e objetivos dos professores e de outros funcionários escolares.

As primeiras reformas do ensino ocorreram entre os anos de 1892 e 1893, ao estabelecerem o curso preliminar obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, com as escolas preliminares ministradas por professores normalistas, as escolas intermediárias por professores habilitados, e as escolas provisórias por professores interinos examinados pelo inspetor distrital. Havia ainda as escolas unitárias onde o professor ensinaria às crianças de diferentes graus de conhecimento e de faixa etária, as escolas ambulantes para locais com pequeno número populacional e as escolas noturnas para trinta ou mais alunos adultos (SOUZA, 1998, p. 43).

As reformas organizaram o ensino em níveis primário, secundário e superior, com seus alunos adequados às séries conforme sua idade e seu nível de conhecimento. Para o ensino primário, foram criadas as escolas preliminares, divididas em escolas isoladas e grupos escolares. Para o ensino secundário foram previstos ginásios e, no ensino superior, a criação de um prédio anexo à Escola Normal na Capital, projeto que não saiu do papel. O estado foi dividido em 30 distritos e em quaisquer localidades, com mais de vinte crianças, deveria ser organizada uma escola preliminar (SÃO PAULO, 1892).

Este mosaico de escolas denotava as dificuldades do governo paulista em realmente se desvencilhar da educação oitocentista, pois modalidades como escola preliminar, intermediária, provisória, mista, ambulante e noturna tinham sua gênese e sua prática nas escolas imperiais (CARDOSO, 2013, p. 201).

O ano de 1893 foi marcado pela intenção do governo em, de um lado, simplificar as modalidades escolares e, de outro, dar uma resposta mais contundente aos críticos que apontavam nenhuma ou ínfima modificação do sistema educacional de São Paulo comparado ao período imperial. O diferencial da “escola republicana” se daria com a

construção de prédios escolares denominados de grupos escolares, que permitiram a convivência de um corpo de professores, divididos em salas graduadas com alunos separados por sexo e faixa etária, todos sob a supervisão de um diretor, responsável por inspecionar as atividades docentes, tais como a aplicação do ensino simultâneo e do método intuitivo<sup>19</sup>. Para o governo, a divisão gradual das séries e o regime de divisão do trabalho poderiam aproveitar as “aptidões especiais de cada professor, que repousa fundamentalmente a superioridade deste aparelho escolar” (SÃO PAULO, 1909, p. 134).

Segundo Souza (1998, p. 41), a Escola-Modelo, embrião dos grupos, foi inaugurada em 16 de junho de 1890, instalada na Rua da Boa Morte, nº 39, em um sobrado da Igreja do Carmo. Em 1893, quando os grupos escolares foram criados, a escola já funcionava com sete professores, quatro trabalhando em cada série da sessão masculina e o restante nos três primeiros anos da sessão feminina. Seu maior objetivo era tornar-se, como o próprio nome anunciava, um verdadeiro modelo para as outras escolas espalhadas pelo estado, por isso seu funcionamento foi acompanhado de perto pelas autoridades do governo.

De acordo com as medidas legais de 1893, aprofundando a regulamentação do ensino primário de 1892, nos lugares em que houvesse mais de uma escola dentro da zona estabelecida para a obrigatoriedade escolar, cerca de 2 km, o Conselho Superior de Instrução Pública “poderá fazel-as funcionar em um só predio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente” (SÃO PAULO, 1893). Como mencionado, os prédios foram denominados genericamente de grupos escolares, mas poderiam receber outro nome em homenagem a cidadãos que contribuíssem para a formação ou manutenção das escolas, indicação clara de que o governo esperava a ajuda de particulares em seu empreendimento.

O prédio poderia agrupar o que antigamente seriam de 4 até 10 escolas preliminares, intermediárias, provisórias ou organizações escolares semelhantes,

---

<sup>19</sup> Mesmo com o surgimento do cargo de diretor nos grupos, tanto as escolas isoladas como os grupos escolares continuaram sob a supervisão do inspetor de ensino distrital, ligado à Diretoria Geral de Instrução Pública, a qual devia prestar contas ao Conselho Superior, supervisionado pelo Secretário do Interior que se remetia diretamente ao presidente do Estado. A Diretoria Geral de Instrução Pública foi extinta em 1896, assim como o Conselho Superior em 1897.

inicialmente ministradas por 6 professores com até 40 alunos por sala, contando com o auxílio de adjuntos a critério da direção. A divisão seriada dos alunos também era outra novidade, separados em 4 classes, cada uma correspondendo ao primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso preliminar, organizados por sexo em todas as atividades escolares. Outra figura de suma importância no novo modelo de escola era o diretor, nomeado pelo governo dentre os professores normalistas.

Além do diretor e dos professores, também foram designados para cada grupo escolar um secretário-bibliotecário, um porteiro, um servente e um contínuo. A função de secretário-bibliotecário na verdade seria exercida por um professor do grupo, que receberia uma gratificação de 600\$000 anuais (SÃO PAULO, 1892).

Apesar das novidades trazidas pelos regulamentos de 1892 e 1893, ao avaliar leis anteriores ao decreto fica nítido que os grupos escolares ainda eram regidos legalmente com os mesmos pressupostos das outras modalidades escolares, pois determinações quanto ao uso do material escolar, disciplina, calendário, exames, matrículas, frequência e higiene escolar eram semelhantes a outros tipos de ensino primário existentes no estado (SOUZA, 1998, p. 48).

Com o Decreto n. 248, lançado em 26 de julho de 1894, os grupos escolares ganharam notoriedade em sua expansão, a ponto de ser necessário legislar normas próprias a eles, alterando e regulamentando práticas e situações que possivelmente geraram dúvidas e conflitos no cotidiano dos grupos escolares, tanto da parte dos diretores quanto dos professores.

O primeiro passo foi “Imprimir nos Grupos Escolares o typo de organização e methodo de ensino das escolas-modelo do Estado” (SÃO PAULO, 1894), principalmente para que a organização dos grupos mantivesse uma padronização em seu funcionamento, da mesma forma que estreitasse a ligação entre os formandos da Escola Normal e seus respectivos futuros locais de trabalho.

O próprio currículo foi alterado tornando-se mais complexo para as escolas graduadas: leitura e dedução de princípios de gramática; escrita e caligrafia; cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; geometria prática (taquimetria) com as

noções necessárias para suas aplicações à medida de superfície e volumes; sistema métrico decimal; desenho à mão livre; moral prática; educação cívica; noções de geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil, especialmente do estado de São Paulo; noções de física, química e história natural nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo (SÃO PAULO, 1894).

Outro aspecto notório do Decreto foi a discriminação das funções do diretor, o que aponta para indícios que o surgimento deste cargo gerou confusões e conflitos dentro desta nova estrutura escolar. Pelas atribuições dadas ao diretor escolar, sua figura tornou-se a maior autoridade dentro da escola e mesmo fora dela: cabia a ele representar a escola em todas as suas relações externas; fiscalizar todas as classes durante seu funcionamento, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente; zelar para que a escola mantivesse a mesma organização e método de ensino das escolas-modelo; proceder à matrícula, eliminação e primeira classificação dos alunos; submeter os alunos de cada classe a exames mensais para classificações posteriores; elaborar relatórios mensais e semestrais sobre o andamento da escola, bem como apresentar esclarecimentos que lhe for pedido; propor ao governo criação e supressão de lugares de adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores; fiscalizar e anotar as faltas diárias dos professores; indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente; velar pela boa guarda do edifício, bibliotecas, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares; além de organizar mensalmente a folha de pagamento dos professores e de todos os empregados do grupo (SÃO PAULO, 1894).

Ainda que a legislação vigente não apontasse claramente para o fato, a adoção dos grupos escolares foi uma medida quase que exclusivamente urbana nas primeiras décadas republicanas, especialmente nas cidades mais populosas. Isso porque a difusão dos grupos escolares foi requerida pelos estratos urbanos, desde órgãos de imprensa, associações, passando por grupos políticos que acreditavam ser a escola graduada a salvação do povo bestializado. Os argumentos iam desde diminuir a quantidade de trabalho dos professores ao lecionarem para alunos da mesma faixa etária com grau de conhecimento semelhante,

até pelo fato dos grupos serem capazes de atender um grande número de crianças, realidade cada vez mais frequente com o crescimento das cidades.

Vantagens pedagógicas e econômicas: dessa forma vemos como as representações sobre a escola graduada buscavam articular o ideal da renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado às vantagens econômicas. O agrupamento de centenas de crianças num mesmo edifício-escola apresentava-se como medida de racionalização de custos e de controle. Por isso, tais escolas eram apropriadas para os centros populosos, as cidades onde a escolarização em massa poderia ser estabelecida com maior facilidade (SOUZA, 1998, p. 46).

Entre os anos de 1894 e 1895 foram criadas na capital mais três escolas-modelo, que na prática funcionaram como grupos escolares independentes. Fora da capital, apenas uma escola-modelo foi criada em 1895 em Itapetininga, que deveria funcionar juntamente com uma Escola Normal anexa que nunca veio a se concretizar (CORBAGE, 2010, p. 48). Com relação aos grupos na capital, seu avanço ocorreu lentamente: em 10 de agosto de 1894 foi criado o Grupo Escolar do Carmo e no ano seguinte, a 25 de março, o Grupo Escolar “Prudente de Moraes” no bairro da Luz. Só a partir de 1896 é que o número de prédios passou a aumentar gradativamente, atendendo outras regiões da cidade de São Paulo (SOUZA, 1998, p. 104).

Mesmo com a lenta progressão da escola graduada, a remodelação da Escola Normal, a criação da Escola-Modelo anexa e a criação esparsa de grupos escolares por algumas regiões do estado logo se converteram em propaganda republicana como exemplos vivos das mudanças implantadas em direção ao progresso material e intelectual, em especial pelo funcionamento interno e pelo modelo organizacional dos grupos, além de suas inovações arquitetônicas.

A escola graduada paulista passou a ser reconhecida como “templo de civilização”, ambiente *sui generis* para a implantação de um sistema de educação baseado em dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, modelo de instrução adequado às expectativas de uma sociedade urbana, industrial e capitalista em crescimento (SOUZA, 1998).

O grupo escolar: o templo da instrução! A metáfora é rica em imagens e manifesta todo o simbolismo que obteve essa instituição nos seus primeiros tempos de existência. A imagem do templo é a própria sacralização da escola [...] instituição nova e modelar, representou naquele momento confiança no futuro, projeção do porvir, a esperança da civilização. Não são apenas os elementos da cultura escrita e científica que são mitificados, mas também a escola como lugar, sua arquitetura, suas finalidades, suas práticas, seus profissionais-missionários: tudo a tornava um lugar especial, um templo sagrado, um lugar para ser respeitado e reverenciado. Para a escola convergiam os valores e os símbolos mais significativos para boa parte da sociedade brasileira, a síntese mais lapidada compreendendo a ciência, a moral, os valores cívico-patrióticos, o progresso da nação (SOUZA, 1998, p. 276).

A escola “devia se dar a ver”, por isso a intenção de construir edifícios majestosos, espaçosos e iluminados, como uma demonstração material e concreta de sua magnitude enquanto ideia. Desde a mobília, material didático, trabalhos, atividades discentes e docentes deveriam ser dado a ver como evidência inquestionável do progresso que a República instaurava (CARVALHO, 1989, p. 25).

Daí a necessidade dos grupos escolares apresentarem novas concepções arquitetônicas e espaciais, na crença de que o espaço escolar deveria se diferenciar de toda a sociedade, justamente como novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se buscava instaurar. As recomendações estipulavam que prédios deveriam ser suntuosos, cuidadosamente arejados e higienizados, com grandes portas e janelas, e o espaço deveria se distinguir completamente das outras modalidades escolares primárias, pois a organização arquitetônica destas era nada mais que uma continuidade do exterior incivilizado. Nos grupos escolares, ao contrário, seu intuito era separar a escola da rua, o culto do inculto, a civilização da barbárie, daí a inclusão dos pátios escolares como um espaço de transição, permitindo ao mesmo tempo em que os alunos saíssem da rua e de sua influência, e também para que os mesmos não entrassem na sala com os hábitos que vinham de fora (FARIA FILHO, 2000, pp. 112-118).

As mudanças espaciais nas cidades com a construção dos grupos escolares e suas divisões e subdivisões internas, com o objetivo declarado de distanciamento da casa e sua separação da rua,

[...] produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar (FARIA FILHO, 1998, p. 148).

Baseando-se em uma análise de longa duração, Souza (2009) concluiu que a escola pública primária, entre o início da República até a década de 1970, passou por um processo de incorporação de elementos que compunham a lógica de funcionamento interna dos grupos escolares, como o ensino simultâneo, o agrupamento em classes, a racionalidade administrativa e pedagógica com base na divisão do trabalho, a ordenação disciplinar do currículo, além de discursos prescritivos de renovação pedagógica como fator de modernização educacional.

Este percurso até a homogeneização do ensino primário esteve repleto de aproximações e de distanciamentos entre as diferentes formas de ensino preliminar que coexistiram nas primeiras décadas republicanas, o que não significou uma simples suplantação dos grupos escolares sobre as outras modalidades de escola, mas sim uma intensa concorrência, convivência e interação especialmente entre os grupos escolares e as escolas isoladas.

Esta complexa dinâmica era apontada até mesmo pelas autoridades de ensino, como no discurso de João Lourenço Rodrigues, publicado no *Anuário de Ensino* de 1907-1908, ao queixar-se da indistinção entre os grupos escolares e as escolas isoladas em algumas regiões e escolas do estado.

Grupos ha, diz um relatorio que tenho á vista, onde não ha realmente gradação do ensino. As classes são como que isoladas e cada uma dellas funciona como escola independente. A distribuição dos alumnos é defeituosa e, não raro, se encontram classes, onde o programma recebe maior desenvolvimento que na classe superior.

Ha professores e talvez mesmo directores que ignoram os fundamentos da actual orientação pedagogica e não percebem as exigencias do ensino intuitivo. A psychologia infantil é, para muitos delles, um dominio ainda não explorado. Alguns haverá incapazes de dizer até onde chegam os recursos de didactica moderna e o partido a tirar de certos aparelhos de ensino que o Governo faz distribuir pelos grupos escolares.

Perdura ainda a preocupação do ensino formalista, que tudo pede á memoria do alumno e nada faz para despertar nelle a observação e o raciocinio.

Os compendios de geographia, historia, etc., são ainda exigidos dos alumnos, embora avisos officiaes tenham condemnado implicitamente tal adopção, declarando que melhor livro é a palavra clara, persuasiva do mestre. [...]

Pois bem: para quem observa de perto os grupos escolares, quer da Capital, quer do interior, ha uma circumstancia que não deixa de surprehender e impressionar: é sua falta de uniformidade (SÃO PAULO, 1909, pp. 11 e 14)<sup>20</sup>.

Ainda que seja necessário considerar os objetivos políticos do diretor de instrução pública ao traçar um cenário precário do ensino primário de São Paulo como contraponto à sua gestão e ao que pretendia realizar dali por diante, é notório observar as discrepâncias entre as intenções professadas pelo projeto republicano paulista de educação e sua efetivação nos primeiros trinta anos de regime político.

Mesmo assim, na medida em que crescia a importância e a visibilidade dos grupos escolares nos discursos e nas ações governamentais, as outras modalidades de espaços escolares e de ensino foram gradativamente desvinculadas da propaganda republicana. Desde as últimas décadas do Império estas escolas, rebatizadas de tradicionais, foram ressignificadas por valores depreciativos como velhas, atrasadas, anti-higiênicas, etc. Concomitantemente a esse processo de desvalorização simbólica, denominações como preliminares, provisórias e intermediárias foram agrupadas no nome genérico de escolas isoladas (INFANTOSI, 1983, p. 91).

Para Vidal e Faria Filho (2000), apesar dos grupos escolares terem ganhado o *status* de “escolas republicanas”, denominadas pelos autores de *escolas-monumentos*, as organizações anteriores de espaços escolares (*escolas de improviso*) não foram totalmente suplantadas, em certos casos até mesmo concorrendo com os grupos escolares, o que evidencia as múltiplas trajetórias e temporalidades de institucionalização da escola primária.

A crescente avaliação dicotômica entre as *escolas de improviso* e as *escolas-monumentos* taxou as escolas isoladas, inclusas no primeiro grupo de organização escolar,

---

<sup>20</sup> Optou-se por manter a grafia original dos trechos utilizados dos documentos.

como “um outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, parecem desajustadas diante da racionalização e controle do trabalho nos grupos” (ROSSI, 2008, p. 153).

O termo “escola isolada” foi utilizado pela primeira vez no Regimento Interno das Escolas Públicas de 1894 em seu artigo 82: “Cada Grupo Escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 *escolas isoladas* no máximo e será regida por tantos professores quantos forem os grupos de 40 alunos e pelos adjuntos que forem necessários à diretoria” (SÃO PAULO, 1894).

As escolas eram denominadas isoladas não apenas por serem classes autônomas física e administrativamente do ponto de vista de seu funcionamento interno, mas também pela distância que elas se mostravam das recomendações da pedagogia moderna em seus aspectos físico e didático-pedagógico que regulamentavam os grupos escolares. Tais escolas ainda eram regidas por um único professor responsável por conseguir e manter uma sala de aula alugada, emprestada ou na sua própria residência, ministrando o ensino para alunos de diferentes faixas etárias, graus de conhecimento e por vezes a ambos os sexos.

Tratou-se de um subterfúgio do governo paulista em aparentemente unificar algumas modalidades e espaços de ensino, especialmente nas áreas em que os grupos escolares não foram implantados. Em 1904, por exemplo, várias disposições em vigor foram modificadas na instrução paulista, dentre elas as nomeações do ensino público ministrado no estado:

- I Escolas ambulantes;
- II Escolas isoladas situadas em bairros ou sedes de distritos de paz;
- III Escolas isoladas situadas nas sedes dos municípios;
- IV Grupos Escolares;
- V Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Capital e Jardim da Infância (SÃO PAULO, 1904).

Eram consideradas escolas ambulantes aquelas situadas em bairros vizinhos que continham via férrea com uma distância máxima de 6 km entre si. As aulas nestas escolas seriam dadas alternadamente um dia em cada bairro. Já as escolas isoladas de bairro ou

de sede de distrito de paz eram classificadas desta forma por estarem fora do perímetro urbano estabelecido para a cobrança do imposto predial, enquanto as escolas de sede de município eram aquelas situadas dentro do perímetro urbano e, por isto, cobradas o imposto predial (SÃO PAULO, 1904).

Pela classificação estabelecida, na prática as escolas ambulantes, de bairro ou de sede de distrito de paz estavam localizadas nas áreas rurais da cidade, enquanto as escolas de sede de município eram aquelas que ficavam nos bairros mais próximos dos centros urbanos.

Além da similaridade dos programas de ensino, o que às aproximavam era a omissão dos governos municipal e estadual em seus provimentos. Mesmo que a legislação estabelecesse a obrigatoriedade do fornecimento do espaço e dos materiais escolares, ficava por conta do professor conseguir o local, a mobília, as mesas, as carteiras, os livros, os mapas, as lousas e todos os outros materiais didáticos para o andamento do ensino. Diante da impossibilidade do professor arcar com todos estes dispêndios por seu rendimento exíguo até para suas despesas pessoais, o resultado foi o surgimento de escolas isoladas precárias, funcionando em locais insalubres com a insuficiência de materiais escolares, comparados a *pardieiros* (FARIA FILHO, 2000).

Por conta desta desvalorização das escolas isoladas, a solução encontrada no início da República para incentivar os professores recém-formados em assumir uma escola nestas condições foi facilitar as tratativas burocráticas para sua criação. Bastava que um grupo de moradores da região ou um professor interessado em lecionar no local realizasse um levantamento do número de crianças em idade escolar nas proximidades, com mínimo de 20 alunos, para então solicitar a criação de uma cadeira de instrução primária no local. Se o número de alunos fosse inferior a 20, deveria ser criada uma escola isolada mista, e em caso da frequência escolar ser sazonal poderia ser criado uma escola isolada ambulante (SÃO PAULO, 1892). Esta situação também levou o surgimento de interesses e acordos políticos locais que efetivavam a criação da cadeira e, conseqüentemente, da escola.

Quase duas décadas depois da proclamação da República, o *Anuário do Ensino* de 1907/1908 demonstrava que as escolas isoladas ainda continuavam precárias tanto em

sua estrutura quanto seu funcionamento. Em seu relatório apresentado ao Secretário dos Negócios do Interior, João Lourenço Rodrigues afirmava, com base nos relatórios dos inspetores distritais, que havia uma “incompreensível falta de uniformidade quer no ensino, quer na disciplina das escolas isoladas”, e que para explicar tal situação não bastava culpar o professorado por conta da diversidade dos títulos de habilitação, mas principalmente pela falta de fiscalização que competia aos municípios (SÃO PAULO, 1909, p. 10).

Outro ponto de destaque pelo inspetor geral situava-se na instabilidade dos professores em permanecer nas escolas isoladas por longo tempo, o que provocou a promulgação da lei de 30 de setembro de 1904, que estabeleceu um plano de carreira ao professorado em que exigia a permanência do docente ao menos um ano em escolas de bairros ou distritos de paz antes de pleitear uma vaga nos grupos escolares. Todavia, o resultado ficou aquém do esperado, pois “os professores não permanecem nos bairros senão o tempo marcado para a promoção, tempo inteiramente insuficiente para ensinar a lêr aos seus alunos”. Assim, concluía-se que “um dos pontos fracos do systema escolar era a mudança constante dos professores de escolas situadas fóra das cidades e villas, principalmente das escolas isoladas” (SÃO PAULO, 1909, pp. 27-28).

De forma concomitante, outra diferenciação entre os grupos escolares e as escolas isoladas se caracterizou por um esforço por parte de certas autoridades educacionais para simplificar os programas de ensino e reduzir o tempo de aulas das escolas isoladas. A representação predominante dos administradores do ensino público era que as escolas isoladas deveriam alfabetizar e moralizar estas populações em idade de ensino, todavia sem a mesma preocupação de uma educação progressista e científica.

Em 1907, o próprio presidente Jorge Tibiriçá argumentava a necessidade de mudanças nos programas de ensino das escolas isoladas a partir de suas diferentes localidades:

[...] não só as de bairro, mas mesmo as de sede de município não o comportam, por excessivamente pesado e até inexequível. Deve, pois, ser modificado e graduado conforme a natureza de cada classe de escolas: muito modesto para

as de bairro, mais desenvolvido para as de cidade (SÃO PAULO, 1907, p. 334).

Estas perspectivas de simplificação dos programas de ensino das escolas isoladas foram gestadas a partir de opiniões dos administradores do ensino paulista. Oscar Thompson, que assumiu a diretoria geral de Instrução Pública em finais de 1908, partilhava das palavras de Tibiriçá ao concluir que as escolas localizadas nos bairros e distritos de paz deveriam passar por uma reformulação de enxugamento de disciplinas e de tempo por conta de seus objetivos comedidos.

Não sendo possível abolir completamente este typo de escola, ele vae sendo suprimido aos poucos, pelos grandes inconvenientes que apresenta, nas cidades e villas, conservando-se apenas nos bairros e districtos de paz mais afastados dos centros populosos. [...] As escolas isoladas devem ter entre nós, como têm em toda a parte, missão bem simples e modesta, deve, ellas, por isso, dar uma instrucção que corresponda ás necessidades futuras de seus alunos.

Educar em pouco tempo crianças cujos serviços são muito cedo aproveitados pelos paes é, em regra, o papel de taes escolas (SÃO PAULO, 1910, p. 25).

As mesmas impressões tinham o inspetor Domingos de Paula e Silva que, ao atuar na região do Vale do Paraíba paulista, se confrontou com um número grande de escolas isoladas sob as mais diversas situações precárias.

Sendo, como sabeis, mais trabalhoso o ensino nestas escolas, pela diversidade das classes e também sendo aquellas que incontestavelmente relevantes serviços prestam porque extingue o analfabetismo levando o saber aos pontos mais remotos do Estado, penso que o seu programma deveria ser mais restricto, abrangendo somente a aprendizagem indispensável, sem preocupações de somenos vantagens para aquelles que nenhuma aspiração tem para a carreira de letras. E, nosso meio, mormente pelo interior do Estado, deveríamos nos aproximar das escolas mantidas pela 'Sociedade de Instrução Elementar' de Liége, cujo programma é: procurar das ás classes inferiores o genero de educação intelectual e moral mais apropriadas ás suas necessidades (SÃO PAULO, 1910, p. 25).

O Decreto nº 2.368 de 14 de abril de 1913 estabeleceu o Regulamento das escolas de bairro, definidas como àquelas situadas nos centros agrícolas, povoados ou distritos de

paz. As escolas preliminares também foram classificadas em duas categorias: as de 1ª categoria eram as escolas localizadas a menos de 20 Km de uma estação de estrada de ferro, enquanto todas as outras foram consideradas de 2ª categoria. A modificação mais significativa foi a diminuição do tempo de duração das escolas de bairro, que passou a ser de 2 anos, além do enxugamento dos conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 1913).

Uma nova diferenciação foi feita entre os tipos de escolas isoladas com a promulgação da Lei n. 1.579 de 19 de dezembro de 1917, ao instituir três classificações da escola preliminar:

São **rurais** as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sede de municípios.

As **escolas distritais** são as situadas em bairros ou sede de distrito de paz.

As **escolas urbanas** (ou de sede) são as criadas em sede de município. (SÃO PAULO, 1917).

Com a nova legislação, as diferenciações na duração do ensino entre as escolas foram aprofundadas, ao estabelecer as escolas rurais com duração do ensino de dois anos e o programa adaptado às necessidades da zona em que elas funcionassem. Já o curso das escolas distritais corresponderia a três anos, com um programa mais completo que das escolas rurais. E por fim o curso das escolas urbanas corresponderia a quatro anos e o programa abrangeria todo o ensino preliminar. A diferenciação entre escolas urbanas e rurais ocorreu no bojo da propaganda de erradicação do analfabetismo e de nacionalização do ensino intensificadas no pós-guerra (SOUZA & ÁVILA, 2013, p. 18).

Estas alterações na legislação educacional para as escolas isoladas representaram a preocupação do governo paulista em organizá-las inicialmente pela titulação dos professores, mas com o surgimento dos grupos escolares, predominantemente urbanos, ocorreu um processo de diferenciação destes espaços de ensino a partir de sua localização, o que estabeleceu um papel significativo nas representações dos educadores sobre a qualidade do ensino público e sua destinação social:

A localização atendia a uma dupla necessidade. Por um lado, racionalizava o provimento de professores com a determinação de critérios mais claros sobre o local de criação de escolas e normas mais específicas sobre concurso de

professores, remoção e direitos trabalhistas. Por outro lado, o governo estadual preconizava o auxílio das Câmaras Municipais no desenvolvimento da instrução pública desejando repassar para os municípios a responsabilidade pelas escolas localizadas nos bairros e locais de menor povoamento (SOUZA & ÁVILA, 2013, p. 13).

É importante ressaltar que se as escolas isoladas foram negligenciadas pelos governos republicanos, a criação de grupos escolares também ficou aquém das expectativas das camadas sociais que ansiavam por instrução, tornando a oferta das “escolas republicanas” muito abaixo da demanda necessária. Antigas formas e práticas de escolarização continuaram a atender o grosso populacional, especialmente as escolas isoladas, as escolas reunidas<sup>21</sup>, as escolas privadas, além da educação familiar e doméstica.

Com a opção do governo paulista em implantar a escola seriada primária quase que exclusivamente nos centros urbanos, coube principalmente às escolas isoladas em atender o grosso demográfico de mais de 70% da população estadual que vivia no campo e nas zonas periféricas (SOUZA, 1998, p. 51). Como visto, desde 1904 esta diferenciação espacial foi legalizada ao determinar que os grupos escolares seriam essencialmente urbanos, enquanto as escolas isoladas funcionariam em bairros e distritos de paz e também em sedes de municípios. Tratou-se de uma saída política para os governantes que, ao não universalizar o ensino seriado, optaram por privilegiar as escolas da zona urbana por sua maior visibilidade política e social.

A definição de um sistema político federalizado acabou por afetar diretamente a organização e os objetivos do ensino, notadamente a escolarização das classes populares, por tornar-se um braço de sustentação do poder oligárquico ao ratificar o controle social e econômico por parte das elites estaduais e locais, especialmente pelas práticas do clientelismo e do coronelismo desde os tempos imperiais (VEIGA, 2011, pp. 146-147).

---

<sup>21</sup> As escolas reunidas eram uma situação intermediária entre os grupos escolares e as escolas isoladas, pois estas instituições funcionavam com a reunião de escolas isoladas em um prédio próprio, o que as aproximava da modalidade grupo escolar, mas mantinham todo seu funcionamento interno das escolas isoladas como a ausência de distribuição de alunos por seu grau de conhecimento, seriação do ensino, diretor e outros funcionários auxiliares ao funcionamento administrativo e pedagógico da escola.

Tal análise torna-se importante ao colocar em xeque as representações da maior parte dos republicanos históricos ao contemplar o início da República como ruptura ao passado imperial, pois as preocupações de reforma do ensino para a formação do cidadão civilizado já estavam em debate até mesmo pelos setores monarquistas no decorrer do século XIX. A diferença mais significativa entre monarquistas e republicanos pesava sobre os tipos de mudanças que deveriam ser depreendidas.

Para Veiga (2011, p. 155), enquanto monarquistas se voltaram para o aprimoramento do funcionamento da escola, os republicanos apostaram em reformas mais visíveis das instituições educativas como locais eficazes de irradiação das transformações pretendidas para o povo, por isso todo alarde realizado em São Paulo para a reforma da Escola Normal Caetano de Campos e o surgimento dos grupos escolares.

Na mesma direção, Schueler e Magaldi (2009) apontaram a necessidade de relativizar muitas medidas e discursos realizados no início da República, isso porque a memória da escola primária republicana foi construída em oposição à escola primária imperial, essa última tachada como imprópria, pobre, incompleta e ineficaz.

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania – disputas que se refletiram na restrição do direito de voto aos analfabetos, transformada em lei pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. Essa norma foi ratificada nos dispositivos da primeira constituição republicana (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p. 37).

As autoras apontaram que uma série de medidas demarcadas nas últimas décadas de Império demonstrava que as mudanças educacionais propagandeadas pelos republicanos tratavam-se de uma continuidade de processos e fenômenos que estavam em curso nos últimos decênios do século XIX, quando muito não receberam apenas uma nova roupagem (SCHUELER & MAGALDI, 2009, pp. 38-39).

Pioneiro na implantação da escola graduada, São Paulo influenciou outros estados a realizar medidas semelhantes, como Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Sergipe (1911), Paraíba (1916), Goiás (1921) e Piauí (1922) (SOUZA, 2006, pp. 117-123). Todavia, os números alcançados por este modelo escolar pouco tiveram resultados práticos no que diz respeito ao combate do analfabetismo. O censo realizado em 1890 apontava que 82,6% da população brasileira acima de cinco anos era analfabeta. Trinta anos depois, a porcentagem caiu para 71,2%, o que corresponde uma média de queda de 4% da taxa de analfabetismo por década, números inexpressíveis para o projeto civilizador gestado no estado de São Paulo (FERRARO & KREIDLOW, 2004, p. 192).

Mesmo considerando apenas o estado de São Paulo por sua particularidade de ser a economia mais preponderante no período e, portanto, com mais recursos para investimentos na área da educação, os números também são pouco expressivos. Em 1890, o mesmo censo apontava que 81,2% da população paulista acima de cinco anos era analfabeta, já em 1920 este número caiu para 64,7% (FERRARO & KREIDLOW, 2004, p. 192). Quando avaliado apenas o número de crianças em idade escolar (7 a 12 anos), os números do Recenseamento Escolar de 1920 eram ainda mais agravantes: 70% de crianças em idade escolar não frequentavam escolas, e a porcentagem de analfabetos era de 74,2 % (SOUZA, 1998, p. 101).

Tais números refletiram não apenas o lento avanço da escola primária no estado, notadamente os grupos escolares, como também a evasão de alunos. Segundo dados apresentados por Cardoso (2013, p. 205): “em 1898, eram 36 grupos escolares e 600 escolas isoladas”. Cerca de dez anos depois, havia 76 grupos escolares, 4 escolas reunidas e 1.122 escolas isoladas (SÃO PAULO, 1909, p. 42), com 25.498 alunos matriculados nos grupos escolares e 35.253 nas escolas isoladas, correspondendo a 83,6% de frequência nos primeiros e 71,9% nos segundos (SÃO PAULO, 1909, pp. 38 e 42).

Todavia, conforme aponta Souza (2011, p. 131), “apesar desse quadro pouco lisonjeiro, as vicissitudes da educação paulista não chegaram a denegrir a imagem consolidada em torno das instituições modelares existentes nesse estado”. Inspirados

pelas transformações que a ampliação ou criação de sistemas educacionais fizeram em países europeus industrializados, o governo estadual e as elites locais apostaram na criação dos grupos escolares e na ampliação das escolas isoladas como forma de conjugar diversas variantes que dessem conta de solucionar a decadência da economia cafeeira, o alto índice de desocupação por parte dos libertos, o aumento dos mendigos e da criminalidade nos centros urbanos, a incorporação sociocultural dos imigrantes, a organização populacional dos processos desorganizados de ocupação das áreas urbanas, além de responder às novas demandas de conhecimentos e internalização de práticas e comportamentos condizentes com a lógica urbano-industrial.

No bojo destas transformações dos campos econômico, social e educacional, a figura do professor foi erigida como o profissional responsável pela missão de comandar e organizar todos estes processos díspares, o que, naturalmente, gerou consequências na vida e na atuação destes sujeitos. Os docentes se viram diante das pressões em conciliar as expectativas que o corpo social lhes impunha como baluartes civilizatórios da instrução primária, com as tensões e precariedades da prática docente.

Para muitos professores, a opção viável para permanecer avizinjado às suas raízes era se submeter, ao menos no início da carreira, às condições de lecionar em escolas isoladas rurais ou periféricas, com turmas heterogêneas de alunos, com ausência quase completa de móveis e materiais de ensino, o que não significava que tais situações eram aceitas de forma resignada. Ao contrário, por vezes buscavam burlar as normas como forma de resistir ou simplesmente sobreviver à prática do ensino.

Em muitos casos estas ações de resistência ou adequação foram interpretadas pelas autoridades competentes como insubordinação passível de punição e especialmente de controle sobre a classe. Para Souto (2005), este controle se iniciava desde a formação do docente, pois o governo paulista deteve o monopólio de formação dos professores primários por meio das Escolas Normais até 1933.

Em sua avaliação, com o aprofundamento do sistema capitalista em fins do século XIX no país, o poder estatal foi ampliando seu monopólio sobre áreas compreendidas como estratégicas, em especial o setor educacional, o que exigiu mudanças no recrutamento e na conduta do professor, transformando-o “em objeto e instrumento de

um poder/saber sobre a infância, sobre a escola, como mais um entre os vários elementos tecnológicos de que dispunha para o controle da vida social” (SOUTO, p. 223).

Ainda segundo a autora,

Outra forma de controle disciplinar era a prescrição de regras de condutas que, no caso do professor primário paulista, puderam ser verificadas nos regulamentos. Elas se referiam às atribuições de direitos e deveres dos professores, que iam desde os comportamentos administrativos, na medida em que ditavam como deveriam ser os registros de informações em livros e relatórios, até a prescrição de regras de conduta moral em relação aos alunos. **No código disciplinar, as regras se manifestavam com a instituição de processos disciplinares**, que iam do pagamento de multas à perda do emprego (SOUTO, 2005, p. 20) [grifos meus].

Dos diversos procedimentos de controle e punição sobre os professores, o interesse da pesquisa recaiu sobre os processos disciplinares. Em especial pelas particularidades que estes documentos apresentavam, pois enquanto a maioria da documentação oficial produzida pelo Estado era unilateral, ou seja, apenas informando aos interessados das deliberações tomadas, os indiciamentos processuais garantiam aos docentes a possibilidade de se defenderem das acusações.

### 1.3 – Os processos disciplinares

Quando avaliados em seu contexto geral, as leis, decretos e regulamentos relacionados aos processos disciplinares não foram produzidos exclusivamente para os professores, mas sim para qualquer funcionário público atrelado à instrução pública. Todavia, quando avaliados em sua aplicabilidade, recorrentemente atingiam os docentes, não apenas por uma questão de proporcionalidade ao representarem a maior parte do corpo de funcionários lotados na Educação, mas também porque as representações sociais sobre o mestre, enaltecidas com o nascer da República, acabavam por facilitar uma gama de justificativas e motivações por parte das autoridades educacionais para punir os docentes, tendo em vista as exigências éticas, morais e pedagógicas que recaíam sobre eles.

Ao analisar o conjunto da legislação paulista que em algum aspecto versava sobre a aplicação dos processos disciplinares durante os primeiros anos republicanos, é notável a reiteração literal ou interpretativa de artigos e incisos nos regulamentos, leis e decretos promulgados. Apesar da promessa com o novo sistema político de uma instrução pública inovadora, o que se viu na prática foi mais uma continuidade de regulamentações burocráticas.

Isso pôde ser percebido pelo fato de que até o final de 1892 os parâmetros legais para processar um docente eram baseados no Regulamento de 22 de agosto de 1887, que versava as instruções para a execução da Lei n. 81 de 06 de abril do mesmo ano. Os primeiros excertos de uma legislação republicana mencionando processos disciplinares só apareceram com o Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892, em seus artigos 489º a 511º. Na sequência veio o Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893, em seus artigos 490º a 512º. Este último foi criado como regulamento para execução das Leis n. 88, de 08 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893.

Para compreender os parâmetros legais de indiciamento dos docentes pesquisados, buscou-se fazer uma análise mais detida sobre o Regulamento de 22 de agosto de 1887 e do Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Optou-se por não avaliar o Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892, pelo simples fato que seus artigos relacionados aos processos disciplinares foram ratificados no Decreto n. 218 e, portanto, tratam-se dos mesmos.

### ***1.3.1 – O regulamento de 22 de agosto de 1887***

A legislação de 22 de agosto de 1887, intitulada “Regulamento para instrução pública Provincial”, demonstra que a aplicação de processos disciplinares não era uma novidade republicana, pois desde o período imperial já existiam leis que versavam sobre assunto. Pelo regulamento, os processos disciplinares poderiam ser aplicados e julgados pelo Presidente da Província (artigo 2º, §13º), pelo Conselho Superior<sup>22</sup> (artigo 8º, §2º),

---

<sup>22</sup> Segundo o art. 3º, o conselho superior era composto de nove membros efetivos: o diretor da instrução pública, o diretor da Escola Normal, quatro membros eleitos pelas câmaras municipais, e três membros nomeados pelo presidente da província (SÃO PAULO, 1887).

pelo Diretor de Instrução Pública (artigo 39º, §7º) e pelos Conselhos Municipais (artigo 49º, §11) (SÃO PAULO, 1887).

O capítulo VI, intitulado “Das penas disciplinares, competência, processos para sua imposição e recursos”, era o responsável por detalhar o funcionamento dos processos disciplinares. O artigo 171º estabelecia que os professores estavam sujeitos às penas de admoestação, repreensão, multa, suspensão e perda da cadeira. Segundo o artigo 172º, a pena de admoestação era aplicada ao professor que:

§1º Trajar sem a devida decência.

§2º Exercer a disciplina sem critério.

§3º Infringir qualquer disposição desse regulamento.

§4º Faltar em geral ao cumprimento de seus deveres. (Artigo 75) (SÃO PAULO, 1887).

Já a pena de repreensão era “applicavel nos mesmos casos de admoestação, quando o conselho municipal julgar esta insufficiente (artigo 76º)” (SÃO PAULO, 1887). As sanções mais pesadas apareciam a partir do artigo 174º, a começar pela extensa lista de multas que o professor poderia incorrer:

§1º Quando os professores usarem de livros ou exemplares para o ensino, não autorizados competentemente, caso em que serão multados em 10\$000.

§2º Quando deixarem de remetter no devido tempo os livros, relatórios e mappas de que trata esse regulamento, caso em que serão multados em 20\$000.

§3º Quando distrahirem por qualquer motivo os alumnos dos exercícios das aulas para outras occupaões, caso em que sofferaõ multa de 10\$000.

§4º Quando forem convencidos de simples erro na escripturação dos mappas ou dos livros de suas escolas, ou na falta absoluta da mesma escripturação, caso em que lhes imporá a multa de 10\$000 no primeiro e de 20\$000 no segundo.

§5º Quando se combinarem com os substitutos de suas escolas para partilharem os vencimentos ou exercerem mandato em nome delles ou de outros professores, caso em que a multa será de 30\$000. Igual multa soffrerão os exactores que pagarem vencimentos nas referidas condiões.

§6º Quando sem licença deixarem o exercício das escolas, serão multados em dobro dos vencimentos correspondentes ao tempo do abandono, além da responsabilidade decretada no artigo 137 do Código Criminal.

Reputa-se em abandono a escola, cujo professor entregar-se, em ocupações estranhas ao exercício della, durante qualquer tempo do serviço marcado para isso, não sendo-lhe permitido justificar-se com substituição, além das que legalmente ficam determinadas.

§7º Quando deixarem de tomar posse das cadeiras para que forem nomeados ou removidos, ainda mesmo por permuta, dentro do prazo que lhes tiver designado, incorrerão na multa de 25\$000.

A mesma multa será imposta no caso do artigo 115.

§8º Quando mudarem as escolas dos lugares determinados para suas sedes, sem previa autorização do conselho municipal, caso em que soffrerão a multa de 50\$, além da perda dos vencimentos correspondentes ao tempo do exercício illegal fora das mesmas sedes.

Aos actuaes professores em exercício só será applicavel a disposição deste paragrapho trinta dias depois de competentemente analisado notificarem para collocarem suas escolas nos pontos que lhe forem determinados.

Artigo 175 Os professores que reprehendidos nos termos deste regulamento, reincidirem na mesma falta serão multados em 25\$. (Artigo 78).

Artigo 176 as outras reincidências as multas serão dobradas. (Artigo 79).

Artigo 177 A pena de multa nunca excederá de 200\$. (Artigo 80). (SÃO PAULO, 1887).

Quando comparado ao vencimento da maioria dos professores públicos primários (600\$000 por ano), as multas poderiam representar de 1,5% a 33% de sua renda anual. É notório que a descrição minuciosa das penalidades remete aos fatos mais recorrentes do cotidiano escolar, desde o uso de materiais escolares não fornecidos pelas autoridades até a mudança de sede da escola sem autorização.

Caso o professor incorresse em mais de três multas ou suas atitudes demonstrassem desrespeito contra seus superiores, o artigo 179º estabelecia os tipos de suspensão:

Artigo 179 A suspensão será:

§1º De 15 a 30 dias no caso do § 1º do artigo antecedente.

§2º Do mesmo tempo no caso do § 2º, quando a autoridade desrespeitada ou desobedecida for o Presidente da província ou o Conselho Superior, ainda mesmo representado por um de seus membros.

§3º De 10 a 20 dias no mesmo caso do § 2º do artigo antecedente quando o desrespeitado ou desobedecido for o Director de Instrucção Publica.

§4º De 3 a 8 dias no caso ainda do mesmo paragrapho quando o desrespeitado ou desobedecido for o Conselho Municipal, embora representado por um de seus membros. (Artigo 81 § 3º) (SÃO PAULO, 1887).

Por fim o artigo 180º tratava do desligamento ou perda da cadeira do docente:

§1º Quando, depois da imposição da pena de multa ou de suspensão por um mez, o professor mostrar-se incorrigível.

§2º Quando o professor desobedecer formalmente as ordens de seus superiores.

§3º Quando tiver mau procedimento moral, isto é, se entre os alumnos formentar immoralidade ou tiver comportamento contrario aos bons costumes.

§4º Quando der informações inexactas sobre o estado de sua escola servindo-se de documento falso.

É reputado de usar documento falso todo aquelle que viciar as declarações dos mappas mensaes ou que os basear em escripturação viciosa dos livros de matricula ou de ponto, quanto aos números de matricula e da freqüência, no intuito de augmental-os.

§5º Quando for condemnado a pena de galés, ou for condemnado por crime de furto, roubo, estellionato, bancarrota, bigamia, rapto, incesto, adultério, falsidade, parricídio ou outro qualquer offensivo da moral publica. (Artigo 82 § 1º a 5º) (SÃO PAULO, 1887).

Como visto, o Regulamento de 22 de agosto de 1887 era abrangente o suficiente para descrever as principais situações passíveis de abertura de processos disciplinares, assim como as diferentes punições conforme a gravidade dos casos. A julgar pela morosidade das autoridades paulistas para implementar uma legislação disciplinar republicana, era de se esperar que a burocracia imperial satisfazia de um modo geral os anseios de controle sobre o professorado. De fato, o Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893 trouxe poucas novidades quanto aos procedimentos disciplinares, a se destacar apenas penas mais rigorosas para os docentes infratores.

### ***1.3.2 – O Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893***

A primeira regulamentação disciplinar de autoria republicana só foi criada pelo Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892, em seus artigos 489º a 511º. O mesmo texto foi utilizado em 1893 a partir do Decreto nº 218 de 27 de novembro que, por sua vez, aprovou o Regulamento da Instrução Pública para execução das leis nº 88 de 8 de setembro de 1892, e nº 169, de 7 de agosto de 1893.

Um ponto que chama a atenção é a similaridade do Decreto nº 218 quando comparado ao Regulamento de 22 de agosto de 1887. Como bricolagem de leis anteriores, o decreto mais se parecia com uma tentativa de legitimar a ideia de uma “legislação educacional republicana” do que propor efetivamente mudanças para a área.

O artigo 1º, por exemplo, manteve basicamente a mesma estrutura hierárquica ao estabelecer a supremacia do Presidente do estado, podendo ser auxiliado pelo Secretário do Interior, o Conselho Superior, o Diretor Geral da Instrução Pública, os Inspectores Distritais e as Câmaras Municipais (SÃO PAULO, 1893).

Nem mesmo a função de Inspetor Distrital poderia ser considerada uma inovação do governo republicano, pois apesar desta figura não estivesse descrita no regulamento de 22 de agosto de 1887, segundo Paulo e Warde (2013, pp. 259-270) desde o Regulamento de 8 de novembro de 1851 já estava previsto o uso de inspetores distritais como auxiliares do Inspetor Geral e do Conselho de Instrução.

Uma vez participante do corpo fiscalizador, o Decreto n. 218 estabelecia em seu artigo 40º, §28, que os inspetores distritais deveriam participar de “todas as ocorrências que puderem ser classificadas como delictos disciplinares, excedentes á sua alçada nos limites de seu districto” (SÃO PAULO, 1893).

Segundo artigo 491º, cabia tanto aos inspetores distritais quanto às outras autoridades competentes a aplicação de “penas de admoestação e reprehensão [...] impostas de plano sem outra dependencia além da verdade conhecida”. Assim que o denunciado se justificasse, e a autoridade acusadora aceitasse seus argumentos, “a mesma auctoridade determinará que não se faça o registro da reprehensão no livro de imposição de penas”. E mesmo que a repreensão ainda se fizesse necessária, segundo o artigo 492º

ela deveria “ser dada em termos comedidos, visando mais o proposito de um conselho” para os casos considerados menos graves. (SÃO PAULO, 1893).

Todavia, se os casos fossem interpretados como de “maior gravidade e que affectem immediatamente a disciplina ou a moralidade” das escolas, era permitido às autoridades escolares decretar suspensão preventiva “até que o Governo decida preliminarmente sobre o caso, decretando ou não aquella suspensão” (SÃO PAULO, 1893).

Uma vez que o processo disciplinar tenha sido aberto, a autoridade acusadora era responsável por “colligir todos os dados que mais de prompto puderem esclarecer a verdade, e, mediante cópia de todas as informações obtidas ouvirá o acusado”. Por sua vez, o denunciado tinha “oito dias improrogaveis, com pena de revelia, para allegar o que lhe convier”. Após o prazo estabelecido de defesa, a autoridade responsável pelo caso decidia de forma preliminar sobre a procedência ou não da acusação, bem como o arquivamento do processo se considerado impróprio (SÃO PAULO, 1893).

Já na possibilidade de levar o processo adiante, o artigo 497º estabelecia a próxima fase do inquérito ao permitir que a autoridade escolar incorporasse por meio de documentos, testemunhos e outros dados para dar sustentação à acusação. Após o levantamento de possíveis provas, o denunciado era notificado e tinha “o prazo maximo de 30 dias para produzir sua defesa com pena de revelia impróprio”. Segundo o artigo 498º, dentro do prazo de 30 dias era lícito ao denunciado “exibir qualquer prova por inquerito perante a auctoridade processante ou por documentos”. Todavia, em suas provas de defesa não merecia “fê alguma os documentos graciosos, em fôrma de abaixo assignado, ainda que tenham as firmas authenticadas por tabelião” (SÃO PAULO, 1893).

A primeira referência textual ao professorado primário apresentou-se no artigo 501º. Segundo o texto:

Quando o accusado for **professor do ensino primario**, a notificação da sentença ser-lhe-á sempre feita pelo inspector de districto, tanto nos casos da sua competencia, como em outros da de auctoridade superior; quando, porém, se tratar de accusado que pertença a gymnasios ou escolas normaes, a notificação será feita pelos respectivos secretarios, juntando-se ao processo a

comunicação della, no 1º caso, e a certidão no 2º (SÃO PAULO, 1893)  
[grifos nossos].

Assim como demonstrado no Regulamento de 22 de agosto de 1887, a sequência da narrativa do Decreto nº 218 de 27 de novembro de 1893, em seus artigos 502º e 503º, corroboram com os indícios de que as principais dificuldades que as autoridades escolares encontravam com o professorado primário circulavam em torno do acúmulo de profissões e o abandono de sua cadeira, pois foram as únicas punições nomeadas textualmente no decreto.

O artigo 502º era taxativo com o professor

[...] acusado de acumular ao magisterio profissão estranha, que deixar de optar, nos termos do artigo 157, §2º, dentro de 24 horas, por contestar o facto, tendo na instrução do processo base para accusação, ficará sujeito ao seguimento delle, pela fôrma determinada, importando o jugamento condemnatorio em demissão, pela reluctancia em optar (SÃO PAULO, 1893).

Havia a preocupação por parte dos docentes quanto à possibilidade de abertura de um processo disciplinar, pois além das multas, suspensões ou demissão, havia toda a morosidade burocrática para comprovar sua inocência e arquivamento do processo, pois conforme definidos nos artigos 505º a 509º, além dos quase 50 dias entre alegações, ajuntamento e interposições de provas, a autoridade competente poderia acatar o pedido de recurso tanto do professor condenado, quanto do inspetor de ensino contrariado com a absolvição do professor. Por todo o tempo que o procedimento ocorria, os vencimentos do docente eram suspensos até os esclarecimentos dos fatos<sup>23</sup>.

Então só após todo este trâmite é que o processo disciplinar poderia ser arquivado (artigo 510º), e se o professor fosse condenado “se fará o competente registro no livro da imposição de penas, lançando-se a necessária nota no assentamento dos professores”, permitindo ao Diretor Geral de Instrução Pública comunicar o Tesouro do Estado “a

---

<sup>23</sup> O caso encontrado de período mais espaçado de suspensão dos vencimentos em decorrência de processo disciplinar foi do professor Pompeu Boada Tomassini, ao ficar sem “ordenado correspondente ao tempo decorrido de 15 de Setembro de 1896 a 4 do corrente mez”, data que correspondia a 4 de agosto de 1897 quando seu processo foi finalmente arquivado, portanto quase um ano depois (DOESP, 20 ago. 1897, p. 21225).

devida comunicação a respeito das penas de multa e de suspensão, para que faça executar as decisões pelos meios legais” (artigos 511º e 512º) (SÃO PAULO, 1893).

Uma vez estabelecida a pena de multa, o artigo 476º definia os seguintes valores e condições:

§ 1.º - De 10\$000 o professor que:

- a) usar de livro ou exemplar mandado eliminar do ensino publico;
- b) distrahir por qualquer motivo em outras occupaões os alumnos durante o exercicio escolar;
- c) for convencido de simples erro na escripturação de mappas ou de livros escolares;
- d) deixar de remetter simultaneamente ás pessoas interessadas na educação dos menores entregues a seu cuidado os boletins necessarios para verificação da assiduidade, applicação e conducta dos mesmos, conforme o modelo que o director geral mandar organizar;
- e) não remetter mappas e relatorios nas epochas marcadas.

§ 2.º - De 20\$000 o professor que:

- a) não fizer a escripturação necessaria nos livros destinados á economia interna das escolas;
- b) aceitar mandato de outro professor ou substituto para receber vencimentos em qualquer repartição fiscal do Estado, salvo os professores casados em relação aos conjuges;
- c) tiver sido reprehendido inefficazmente, dada a reincidencia do facto que motivou a reprehensão.

§ 3.º - De 50\$000 o professor que:

- a) deixar de comparecer, sem motivo justificado, a qualquer sessão das commissões de estatistica escolar dos municipios;
- b) não remetter, antes da primeira sessão das mesmas commissões, a lista a que é obrigado ainda que justifique ausencia por qualquer circumstancia;
- c) oppuzer obstaculo ao exame dos alumnos de sua escola em qualquer epocha que for determinada (SÃO PAULO, 1893).

Já para as penas de suspensão, o artigo 477º previa, além de perder seus vencimentos no período correspondente, o afastamento

§ 1.º - De 5 a 15 dias, quando o professor:

- a) reincidir em faltas que o tenham sujeitado por trez vezes a qualquer multa;

b) der maus exemplos ou inocular maus principios no animo dos alumnos;

c) desrespeitar os inspectores de districto.

§ 2.º - De 10 a 20 dias quando o desrespeito for ao director geral.

§ 3.º - De 20 a 30 dias, si o desrespeito for para com o Conselho Superior, ainda mesmo representado por um de seus membros ou outra auctoridade superior (SÃO PAULO, 1893).

Por fim o artigo 478º tratava do desligamento ou perda da cadeira do docente:

§ 1.º - Tendo soffrido successivamente toda a escala gradativa das penas estabelecidas neste regulamento se mostrar incorrigivel.

§ 2.º - Tiver mau procedimento moral, isto é, si entre os alumnos fomentar immoralidade ou tiver comportamento contrario aos bons costumes;

§ 3.º - Servir-se de documentos falsos para justificar informações inexactas sobre o estado de sua escola, viciando declarações nos mappas e nos livros de escripturação escolar ou deixando-as subsistir quando devam ser alteradas;

§ 4.º - Tiver sentença passada em julgado contra si, por crime offensivo ás leis da Republica (SÃO PAULO, 1893).

Quando avaliado os trechos do Regulamento de 22 de agosto de 1887 e do Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893, no que dizia respeito às principais normas disciplinares, é notório suas similaridades quanto aos meandros de advertência, multa, suspensão e demissão que os docentes poderiam sofrer. Nesse sentido, é possível afirmar que a mudança de regime político pouco interferiu do ponto de vista dos principais desafios que autoridades educacionais e professores enfrentavam em seu dia a dia, por vezes personificados nos conflitos que desencadeavam a abertura dos processos disciplinares.

O verdadeiro elemento inovador dentro deste contexto foi a possibilidade que esta legislação trouxe de permitir aos professores acusados a oportunidade de formularem suas defesas por escrito. O aprofundamento burocrático das relações entre cidadão e Estado desde o início do século XIX surtiu um efeito imediato sobre os professores ao criar uma fresta de ação e de atuação contra as autoridades inspecionais, pois ao menos tornava-se possível que suas provas e alegações pudessem surtir o efeito de escapar da pena ou amenizá-la, da mesma forma em que os autos trouxeram à tona uma realidade do cotidiano escolar repleta de contradições, conflitos, negociações e resistências.

### 1.3.3 – Os professores processados

Com as informações coletadas das fontes pesquisadas foi possível rastrear dados de 51 professores que, entre os anos de 1890 a 1906, sofreram ao menos um processo disciplinar pelo governo paulista<sup>24</sup>. Ao total também foram rastreados 51 processos disciplinares, mas este número acaba por ser uma coincidência aritmética com o total de professores, pois existiram cinco casos em que mais de um professor foi acusado no mesmo processo<sup>25</sup>, enquanto uma única professora sofreu três processos<sup>26</sup> e outro professor dois processos<sup>27</sup>, o que gerou a mesma soma de casos abertos e docentes arrolados.

Deste total 51 processos, 16 deles foram efetivamente encontrados no *Arquivo Público do Estado de São Paulo*. O conhecimento do restante se deu por meio dos registros digitalizados do *Diário Oficial do Estado de São Paulo*<sup>28</sup>, especialmente porque esta fonte possibilitou o levantamento de dados dos professores mencionados nos

---

<sup>24</sup> Em ordem alfabética: Adelaide de Azevedo Trigo, Adelina Brazilia de Macedo Rocha, Amelia de Almeida Motta, Amelia Fonseca da Silva Carneiro, Arthur Santiago, Arthur Victor de Azevedo, Cesar Pietro Martinez, Emilia Teixeira Paes, Emilio Leonardo de Campos Filho, Fidêncio Lopes Trigo, Francisco Augusto de Assis Pereira, Francisco de Paula Velloso, Francisco R. de Almeida, Frederico José Torres Neto, Gabriela Emilia de Menezes, Galvão de França Rangel, Genoveva de Almeida Motta, Hyppolito Alvares Cruz, Ignacio Firmino de Albuquerque, João Baptista Galvão de Moura Lacerda, João José Pedroso, João Norberto da Silveira, João Pereira de Oliveira Penteadado, João Pereira de Souza Penna, José Augusto de Assiz Telosa, José Francisco Marcondes Domingues, José Moreira da Silva, José Ribeiro de Escobar, Julia da Silva Almeida, Julio Marcondes do Amaral, Julio Pinto Marcondes Pestana, Laurinda Josepha Gomes, Laurinda Vieira de Escobar, Leonor Augusta Ribeiro, Lisetta Gomes Ribeiro, Lydia Cortez Renno Ferreira, Maria Angelica de Moraes, Maria Candida da Purificação Gonçalves, Maria dos Santos Braziliense, Maria Lucia Ferreira da Costa, Maria Perpétua de Talles Damasco, Maria Thereza Marcondes, Paulina Augusta Baruel, Pedro Augusto Kiehl, Pompeu Boada de Tomassini, Rachel de Castro, Raul Nobre de Campos, Rita Cândida Freire, Rodolpho Casemiro da Rocha, Salvador Pereira de Barros, Theophilo Lopes da Silva e Ursulina Bonilha.

<sup>25</sup> 1º processo: Julio Pinto Marcondes Pestana e Julio Marcondes do Amaral; 2º processo: Adelaide de Azevedo Trigo, Fidêncio Lopes Trigo, José Francisco Marcondes Domingues, Maria Thereza Marcondes e João Galvão de França Rangel; 3º processo: Francisco R. de Almeida e Julia da Silva Almeida; 4º processo: José Ribeiro de Escobar e Laurinda Vieira de Escobar; 5º processo: Hyppolito Alvares Cruz e João Baptista Galvão de Moura Lacerda.

<sup>26</sup> A professora Lydia Cortez Renno Ferreira.

<sup>27</sup> O professor Hyppolito Alvares Cruz.

<sup>28</sup> A título de referências, o *Arquivo Público do Estado de São Paulo* será tratado como “APESP” e o *Diário Oficial do Estado de São Paulo* como “DOESP”.

processos, como nomes, localizações, nomeações, remoções, solicitações, licenças e penalizações.

É preciso salientar que não se trata de uma investigação biográfica, por isso objetivou-se compreender em linhas gerais os motivos e o andamento dos processos que foram encontrados. Diante do fato das informações sobre estes lentes estarem espalhadas por milhares de páginas publicadas ao longo do período estudado, além de outros dados que não foram registrados no DOESP por motivos diversos, os números e porcentagens apresentados a seguir funcionam mais como aproximações do quadro geral de docentes processados do que valores pretensamente finais.

Em decorrência da falta de informações completas de todos os 51 professores, as análises métricas e estatísticas a seguir foram feitas utilizando o recurso de agrupamento dos docentes que continham os mesmos dados para efeito de cotejamento. Os únicos conjuntos em que o montante máximo foi utilizado refere-se ao sexo dos indiciados. Todo o restante, ano de formação ou início de carreira, regiões, distritos escolares, cidades e escolas onde atuaram, categorias jurídicas para a abertura dos processos disciplinares, bem como os tipos de penalidades sofridas, foi explorado a partir de um número inferior a totalidade de professores.

O primeiro conjunto investigado foi sobre a formação ou início de carreira dos docentes. Estas informações foram relevantes porque permitiram apresentar algumas distinções como forma de compreender suas trajetórias e, principalmente, aspectos relevantes que influenciaram na abertura dos processos disciplinares e em suas defesas aos mesmos. Neste caso foi possível cotejar dados de 35 professores que, por sua vez, foram divididos em três categorias: a primeira referente aqueles que se têm notícia de diplomação pela Escola Normal de São Paulo (quatorze casos), a segunda daqueles que frequentaram a mesma instituição, mas sem notícia de diplomação (nove casos) e a terceira daqueles que se tem o conhecimento dos primeiros anos de carreira (doze casos).

Neste ponto 16 professores<sup>29</sup> ficaram de fora da análise pela falta de registros suficientes para afirmar sua formação ou início de magistério.

Tabela 1: formação ou início das atividades docentes<sup>30</sup>

<b>Formação/Atuação</b>	<b>Quantidade</b>
Diplomados pela Escola Normal	14
Alunos pela Escola Normal	9
Primeiros anos de atuação	12
Sem informações	16
<b>Total</b>	<b>51</b>

Fonte: (Correio Paulistano, 1886), (*Tribuna do Norte*, 1886), (DOESP, 1891-1900), (CARMONÁRIO, 2008), (MENEZES, 2012), (CAMPOS, 2018) e (ABBEG, 2016)

A distinção entre diplomados e alunos da Escola Normal foi necessária porque como não foi encontrado o ano de formação de nove professores, poderia incorrer no equívoco de torná-los normalistas sem o serem, já que como demonstrado na tabela a seguir a maioria dos alunos não conseguia finalizar o Curso Normal.

Tabela 2: matrículas na Escola Normal, de 1880 a 1889

<b>Anos</b>	<b>Alunos Matriculados</b>			<b>Diplomados</b>		
	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Total</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Total</b>
1880	25	36	61	-	-	-
1881	39	26	65	6	1	7
1882	45	23	68	11	9	20
1883	58	35	93	12	6	18
1884	82	59	141	14	4	18
1885	137	95	232	22	15	37
1886	150	141	291	13	13	26

<sup>29</sup> São os professores Adelaide de Azevedo Trigo, Adelina Brazilia de Macedo Rocha, Emilia Teixeira Paes, Francisco R. de Almeida, Frederico José Torres Neto, Hyppolito Alvares Cruz, Ignacio Firmino de Albuquerque, José Augusto de Assiz Telosa, Leanor Augusta Ribeiro, Lisetta Gomes Ribeiro, Maria Candida da Purificação Gonçalves, Maria Lucia Ferreira da Costa, Maria Perpétua de Talles Damasco, Raul Nobre de Campos, Rita Cândida Freire e Salvador Pereira de Barros.

<sup>30</sup> Tabela elaborada pelo autor.

1887	134	123	257	38	14	52
1888	135	204	339	32	32	64
1889	140	153	293	51	64	115

Fonte: (TANURI, 1979, p. 41)

Quando confrontada esta tabela com o sexo dos 51 professores pesquisados, têm-se um resultado que refuta a possibilidade do número de homens e mulheres diplomados pela Escola Normal de São Paulo ser proporcional ao número de processos disciplinares para ambos os sexos. Isso porque a tabela aponta para um crescimento progressivo de mulheres diplomadas, inclusive superando a quantidade de homens nos anos de 1888 e 1889, enquanto os processos disciplinares demonstram que 22 mulheres foram indiciadas (43%) e os homens 29 casos (57%).

O cotejamento com os dados pesquisados também indica que dos 23 professores em que há alguma informação sobre sua formação, apenas Cesar Pietro Martinez foi diplomado em 1900, enquanto o restante frequentou ou se formou pela Escola Normal de São Paulo entre os anos de 1880 a 1892. Isso é relevante porque apesar do Brasil ter vivenciado nestas décadas uma transformação de práticas e ideias educacionais com a circulação e aprofundamento de teorias e materiais pedagógicos advindos de países que representavam o que havia de mais inovador e progressista no campo<sup>31</sup>, do ponto de vista da formação do professorado paulista apenas com a chegada da República é que a Escola Normal passou a receber atenção especial nos discursos republicanos.

Do grupo de 14 professores normalistas, apenas Cesar Pietro Martinez e João Galvão de França Rangel podem ser enquadrados na perspectiva de professores com “formação republicana” quando se leva em consideração que a reforma curricular feita por Caetano de Campos ocorreu com o Decreto de 12 de março de 1890. Todavia, é possível conjecturar que todos eles, dado os anos de diplomação próximos à instauração

---

<sup>31</sup> A título de exemplo, em 1884 foi editado o volume *Lições de Coisas*, de Saffray, e, em 1886, *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, difundindo no Brasil as ideias de Pestalozzi e Froebel acerca do ensino intuitivo e da educação pelos sentidos, em oposição aos processos verbalistas da escola tradicional. Em 1887, foi lançada a obra *Pedagogia e Metodologia*, do professor da Escola Normal de São Paulo Camilo Passalacqua e, no ano seguinte, o *Tratado de Metodologia Coordenada*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho (TANURI, 2000, p. 66).

da República, passaram a gozar de prestígio no início de suas carreiras com a reestruturação da representação social que a Escola Normal e os normalistas adquiriram.

Tabela 3: ano de diplomação<sup>32</sup>

<b>Professor</b>	<b>Ano de diplomação</b>
José Ribeiro de Escobar	1883
Amelia de Almeida Motta	1886
Laurinda Josepha Gomes	1886
Maria Angelica de Moraes	1886
Arthur Victor de Azevedo	1889
Laurinda Vieira de Escobar	1889
Emilio Leonardo de Campos Filho	1890
Francisco Augusto de Assis Pereira	1890
Genoveva de Almeida Motta	1890
Julio Pinto Marcondes Pestana	1890
Pedro Augusto Kiehl	1890
Ursulina Bonilha	1890
João Galvão de França Rangel	1892
Cesar Pietro Martinez	1900

Fonte: (*Correio Paulistano*, 1886), (*Tribuna do Norte*, 1886), (DOESP, 1891-1900), (CARMONÁRIO, 2008), (MENEZES, 2012), (CAMPOS, 2018) e (ABBEG, 2016)

Passando para o segundo grupo pesquisado, 9 professores em que foram encontradas apenas informações que frequentaram a Escola Normal, mas sem data de diplomação, não é difícil de supor que pelo menos os terceiranistas tenham se formado conforme aponta a tabela abaixo. Mesmo conjecturando que não tenham chegado ao final do curso, é possível considerar que esta estadia na Escola Normal foi interpretada por suas respectivas comunidades escolares como docentes qualificados, ainda que esta condição os colocasse juridicamente como “não-normalistas”.

<sup>32</sup> Tabela elaborada pelo autor.

Tabela 4: frequentadores da Escola Normal de São Paulo (1884-1887) <sup>33</sup>

<b>Professor</b>	<b>Ano na graduação</b>	<b>Ano letivo</b>
Julio Marcondes do Amaral	1º	1884
Fidêncio Lopes Trigo	-	1885
José Moreira da Silva	1º	1885
Rachel de Castro	1º	1886
Francisco de Paula Velloso	-	1887
João Pereira de Souza Penna	3º	1887
Lydia Cortez Renno Ferreira	-	1887
Pompeu Boada de Tomassini	3º	1887
Rodolpho Casemiro da Rocha	1º	1887

Fonte: (*Correio Paulistano*, 1884-1887)

Dos professores listados acima, tem-se a informação que três já exerciam o magistério mesmo antes de ingressarem na Escola Normal<sup>34</sup>. Além da intencionalidade imediata de contribuir para uma formação mais sólida, isso só reforça a perspectiva de ascensão na carreira com a condição de normalista para galgar melhores vencimentos e escolas mais centralizadas e estruturadas.

No que diz respeito ao processo formativo, por fim há o grupo de 12 professores em que foi possível rastrear os primeiros anos de carreira, mas que não há registros de terem frequentado a Escola Normal de 1880 para frente. Dos três conjuntos estabelecidos, foi o mais antigo quanto à atuação docente, especialmente porque as datas apontam para um início de magistério ainda no período imperial.

Tabela 5: início de carreira docente: professores com processos disciplinares <sup>35</sup>

<b>Professor</b>	<b>Primeiro ano de atuação encontrado</b>
------------------	---

<sup>33</sup> Tabela elaborada pelo autor.

<sup>34</sup> São os professores Francisco de Paula Velloso, Ignacio Firmino de Albuquerque e Maria Candida da Purificação Gonçalves (*Correio Paulistano*, 1863-1880).

<sup>35</sup> Tabela elaborada pelo autor.

João Norberto da Silveira	1867
João Baptista Galvão de Moura Lacerda	1876
João José Pedroso	1882
Julia da Silva Almeida	1882
Paulina Augusta Baruel	1883
Theophilo Lopes da Silva	1883
João Pereira de Oliveira Penteadó	1885
Maria Thereza Marcondes	1885
Amelia Fonseca da Silva Carneiro	1887
Gabriela Emilia de Menezes	1887
Maria dos Santos Braziliense	1887
José Francisco Marcondes Domingues	1888

Fonte: (*Correio Paulistano*, 1867-1888)

Devido ao tempo de carreira é possível presumir que estes professores trouxeram para o novo regime político uma série de práticas no cotidiano escolar que pudessem ser desaprovadas pelos inspetores de ensino e outras autoridades locais que tinham o poder de fiscalização, ainda mais aqueles que lecionavam nas escolas isoladas. Se por um lado isso faz sentido, por outro também é importante recordar que quando a “República foi proclamada, os professores de São Paulo se organizaram formando comissões para saudar o novo governo e para solicitar com urgência uma reforma da instrução pública no estado” (OLIVEIRA, 2014, p. 85). É o caso do professor Sebastião Hummel de São José dos Campos, que mesmo no período imperial já demonstrava ser favorável à República em seus relatórios, especialmente por se recusar a ministrar o ensino religioso a seus alunos por considerar que o governo deveria ser laico (ROQUE, 2007, p. 72).

Quando avaliados de uma perspectiva macro, não parece razoável pressupor que este conjunto de professores tenha sido alvo das autoridades educacionais para a abertura de processos disciplinares em decorrência de uma formação precária, ainda mais porque a maioria era normalista e de um modo geral demonstravam-se favoráveis às intencionalidades republicanas de mudanças no sistema educacional.

Esta perspectiva poderia direcionar os rumos da investigação para o simples fato de terem sido punidos ou investigados pela letra fria da lei. Ocorre que no curso da pesquisa foi feito um levantamento nos registros do DOESP até 1920 com a expectativa de encontrar indícios de processos disciplinares mais distantes do início da República. Todavia não foram localizados qualquer informação de processos abertos contra professores depois de 1906, chance estatisticamente improvável de ocorrer.

Portanto, por si só a pura e simples aplicação da lei não poderia explicar as motivações para a abertura dos processos disciplinares, mas quando alinhada ao fato de que estes professores representavam uma *bricolagem* de experiências forjadas no cotidiano, trajetórias formativas diversas e uma orientação missionária sustentada pelo corpo social, é possível imaginar a emergência de docentes que ora tentavam burlar o sistema para sua sobrevivência e continuidade de seu ofício evangelista, ora entravam em embates com as autoridades políticas e escolares para garantir uma autonomia profissional que consideravam de direito por tradição ou convicção.

Este prognóstico foi apurado no decorrer dos próximos capítulos, mas pode ser reforçado quando analisada a distância entre o ano de formação e atuação dos professores indiciados para as datas dos processos disciplinares. As mudanças na legislação educacional do Império para a República pouco afetaram os procedimentos de fiscalização e disciplinarização dos professores, especialmente no que dizia respeito às normas burocráticas. Este fato diminui as chances de os processos disciplinares serem o resultado de desconhecimento ou inexperiência por parte dos mesmos.

Tabela 6: intervalo entre ano de formação, atuação e ano do processo disciplinar <sup>36</sup>

<b>Nº de professores</b>	<b>Intervalo de anos entre formação/início de carreira e a aplicação do processo disciplinar</b>
2	1 ano
4	2 anos
1	3 anos
1	4 anos

<sup>36</sup> Tabela elaborada pelo autor.

4	5 anos
4	6 anos
3	7 anos
2	8 anos
2	9 anos
2	10 anos
1	11 anos
3	12 anos
1	13 anos
1	14 anos
1	17 anos
1	20 anos
1	21 anos
1	24 anos

Fonte: (*Correio Paulistano*, 1886), (*Tribuna do Norte*, 1886), (DOESP, 1891-1900), (CARMONÁRIO, 2008), (MENEZES, 2012), (CAMPOS, 2018) e (ABBEG, 2016)

Se considerarmos o intervalo de um ano como uma métrica razoável para os professores terem compreendido suficientemente suas atribuições burocráticas, isso representaria que apenas dois docentes foram processados antes deste tempo, enquanto o restante teve um interregno de 2 a 24 anos entre início de carreira e sua autuação. Outro fator importante é que sete professores frequentaram a Faculdade de Direito de São Paulo antes mesmo de iniciarem suas atividades no magistério, o que só reforça que os docentes tinham ciência de seus direitos e deveres quando processados<sup>37</sup>.

Avaliada as variáveis de formação ou início de carreira, o próximo passo foi averiguar o que as condições geográficas poderiam contribuir para o entendimento das motivações que levaram à abertura dos processos disciplinares contra os professores

---

<sup>37</sup> São os professores Francisco Augusto de Assis Pereira (1890), Frederico José Torres Neto (1888), Ignacio Firmino de Albuquerque (1871), João Pereira de Souza Penna (1884), José Moreira da Silva (1881), Julio Pinto Marcondes Pestana (1886), Pompeu Boada de Tomassini (1884) (*Correio Paulistano*, 1871-1890).

pesquisados. A primeira diferenciação pode ser indicada pelo tipo de escola que os docentes atuavam no momento do indiciamento: sete deles foram acusados quando lecionavam em grupos escolares, enquanto o restante atuava em escolas isoladas.

Quadro 2: tipo de escola onde os professores atuavam <sup>38</sup>

<b>Nº de professores</b>	<b>Tipo de escola onde lecionavam</b>
7	Grupo Escolar
44	Escola Isolada

Fonte: (*Correio Paulistano*, 1886), (*Tribuna do Norte*, 1886), (DOESP, 1891-1900), (CARMONÁRIO, 2008), (MENEZES, 2012), (CAMPOS, 2018) e (ABBEG, 2016)

O número mais acentuado de processos disciplinares aplicados aos professores das escolas isoladas pode ser explicado pelo vínculo ineficiente de subordinação que tinham com os inspetores escolares, isto porque estes últimos eram figuras pouco presentes no cotidiano escolar diante das extensas áreas que tinham de fiscalizar. Na maior parte do tempo bastava aos professores redigirem relatórios semestrais ou anuais, além de enviarem outros documentos relativos às matrículas e aos exames para que não fossem incomodados (FARIA FILHO, 2000, p. 36-37). Na prática isso tornava os docentes as principais autoridades educacionais sobre a comunidade, mas ao mesmo tempo abria maiores possibilidades de incorrer em descuidos ou excessos pela relativa autonomia administrativa e pedagógica.

Por outro lado, a contagem reduzida de professores processados nos grupos escolares tem relação imediata com a criação do cargo de diretor em detrimento da autonomia do professor, manobra realizada pelo Estado para que uma estrutura hierárquica fosse implantada com base na regulação e no ordenamento das escolas, dos alunos e dos professores (SOUZA, 1998, p. 85). Com maior fiscalização e menor margem de atuação independente, é possível supor que o índice de infrações burocráticas passíveis de abertura de processos tenha sido menor. Contudo, isso não impediu que os processos

---

<sup>38</sup> Tabela elaborada pelo autor.

vinculados a professores de grupos escolares tenham girado em torno de conflitos por situações de insubordinação aos comandos da direção e da inspeção.

Para mapear as regiões onde estavam localizadas estas escolas e, portanto, onde ocorreram os processos disciplinares, foi utilizada a divisão regional do estado de São Paulo proposta por Love (1982), segmentado nas seguintes zonas: Alta Paulista, Alta Sorocabana, Araraquarense, Baixa Paulista, Baixa Sorocabana, Capital, Central, Litoral Sul, Mogiana e Vale do Paraíba.

Dos 51 processados, a região do Vale do Paraíba representou quase metade dos casos com 23 docentes envolvidos (46%)<sup>39</sup>. Em segundo lugar com mais incidência estava a região Central com 11 casos (21%)<sup>40</sup>, seguida da Capital com 5 ocorrências (10%), todas elas na capital<sup>41</sup>, enquanto os 12 processos restantes (23%) se espalharam pelas regiões de Alta Paulista (4), Araraquarense (1), Baixa Sorocabana (3), Litoral Sul (1) e Mogiana (3)<sup>42</sup>.

#### MAPA 1 – Divisão regional do estado de São Paulo

---

<sup>39</sup> De **Caçapava** são as professoras Maria Angelica de Moraes e Maria Perpétua de Talles Damasco; de **Guaratinguetá** os professores Adelina Brazília de Macedo Rocha, Francisco Augusto de Assis Pereira e Lydia Cortez Renno Ferreira; de **Paraibuna** o professor José Augusto de Assis Telosa; de **Pindamonhangaba** os professores Emilia Teixeira Paes Frederico José Torres Neto, João Pereira de Oliveira Penteadó, Julio Marcondes do Amaral e Julio Pinto Marcondes Pestana; de **Santa Isabel** o professor Leonor Augusta Ribeiro; de **São José dos Campos** os professores Adelaide de Azevedo Trigo, Fidêncio Lopes Trigo, João Galvão de França Rangel, José Francisco Marcondes Domingues e Maria Thereza Marcondes; de **São Sebastião** as professoras Maria Candida da Purificação Gonçalves e Ursulina Bonilha; e de **Taubaté** os professores Arthur Santiago, Francisco de Paula Velloso, João Pereira de Souza Penna e Maria dos Santos Braziliense.

<sup>40</sup> **Bragança:** Gabriela Emilia de Menezes, Lisetta Gomes Ribeiro; Campinas: Arthur Victor de Azevedo; Itapetininga: Ignacio Firmino de Albuquerque; Itu: Laurinda Josepha Gomes; **Jundiaí:** Pedro Augusto Kiehl e Pompeu Boada de Tomassini; **Piracicaba:** Hyppolito Alvares Cruz, João Baptista Galvão de Moura Lacerda, João Norberto da Silveira e Maria Lucia Ferreira da Costa.

<sup>41</sup> Professores Amelia Fonseca da Silva Carneiro, João José Pedroso, José Moreira da Silva, Paulina Augusta Baruel e Raul Nobre de Campos.

<sup>42</sup> **Alta Paulista:** José Ribeiro de Escobar e Laurinda Vieira de Escobar em Barretos, além de Francisco R. de Almeida e Julia da Silva Almeida em Botucatu. **Araraquarense:** Cesar Pietro Martinez em Jaú. **Baixa Sorocabana:** Rita Cândida Freire, Rodolpho Casemiro da Rocha e Salvador Pereira de Barros em Faxina. **Litoral Sul:** Rachel de Castro em Iguape. **Mogiana:** Theophilo Lopes da Silva em Franca, além de Emilio Leonardo de Campos Filho e Genoveva de Almeida Motta de Ribeirão Preto.



Fonte: (LOVE, 1982, p. 42)

Segundo Meneses (2012), as regiões do Vale do Paraíba, Central e Capital concentraram maior população e adensamento urbano na virada dos séculos XIX para o XX, o que naturalmente também demandou um maior número de professores atuando nestas áreas. Ainda segundo o mesmo o autor, outros fatores também foram decisivos nestas escolhas profissionais:

[...] por serem áreas de desenvolvimento antigo, parte dos professores ou seus familiares residiam ou eram naturais de cidades nessas regiões; o adensamento urbano e o poder econômico das cidades contribuíram para a criação de escolas na sede do município e, posteriormente, a instalação das escolas graduadas; a rede ferroviária possibilitava o acesso mais rápido ao local de trabalho (MENESES, 2012, pp. 71-72).

Em pesquisa anterior defendida como dissertação de mestrado (CUNHA, 2015), foi possível confirmar que a região do Vale do Paraíba recebeu um número considerável de professores primários entre os anos de 1889 a 1920. Do total de 103 docentes investigados na ocasião, a tabela a seguir representa uma amostragem dessa circulação:

Tabela 7 – Condições de circulação de professores analisados – 1889-1920.

<b>Condições de circulação</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Percentual representativo</b>
Única escola	36	35%
Mais de uma escola na mesma cidade	17	16%
Mais de uma cidade no Vale do Paraíba paulista	9	9%
Mais de uma região no estado de São Paulo	39	38%
Ascensão ao cargo de inspetor depois de uma única escola	2	2%
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100%</b>

Fonte: (CUNHA, 2015, p. 81)

Além da divisão regional, outra classificação importante dizia respeito a qual distrito escolar o professor fazia parte no momento em que foi processado. Segundo Paulo e Warde (2013, p. 262), até 1852 a Província de São Paulo era dividida em 72 distritos de inspeção escolar, onde cada inspetor deveria responder pela inspeção e fiscalização das escolas em apenas um distrito. Em 1868 a soma de distritos foi alterada subindo para o total de 98, com o mesmo número de inspetores. Para os autores,

A divisão do território em distritos, com a circunscrição de povoações e localidades, submetendo-as a um inspetor encarregado de vigiar as suas escolas e de informar sistematicamente sobre seu funcionamento, teoricamente possibilitaria um controle mais eficaz do estado sobre a escola e o professor. Desse modo, e apesar das muitas dificuldades enfrentadas, com a instituição da função de inspetor distrital o estado foi ampliando o conhecimento/controlando sobre a escola e o trabalho do professor, por meio de relatórios trimestrais e anuais sobre o andamento da instrução pública, destinados ao governo provincial. Cabe aqui lembrar que, de acordo com o Regulamento de 1851, os inspetores distritais eram obrigados a encaminhar tais relatórios, podendo ser multado o agente que não os fizesse (PAULO & WARDE, 2013, p. 262).

Sob a égide republicana, as mudanças na organização e no número de distritos escolares só foram realizadas com a Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, com uma redução considerável para 30 distritos, cada qual com um inspetor de ensino. Três meses depois

com o Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892, é que foram definidos os municípios sede e aqueles que comporiam os distritos. Uma nova legislação alterou esta demarcação com o Decreto n. 330 de 18 de janeiro de 1896, ao ampliar o número para 40 distritos (PAULO, WARDE, PANIZOLLO, 2009, pp. 395-396).

Todos os professores foram processados no período republicano, mas até 1892 a organização distrital ainda seguia os parâmetros do Império. Dos 14 docentes<sup>43</sup> que foram contestados entre 1890 e 1892, só a professora Lydia Cortez Rennó Ferreira que foi possível estabelecer de qual distrito fazia parte nestes anos, isso porque seus 3 processos disciplinares estão no conjunto dos 16 que foram encontrados nos arquivos, indicando nos autos o 9º distrito (Pindamonhangaba).

Para os demais professores processados a partir de 1892, o quadro abaixo foi norteador para a definição de seus distritos escolares:

Quadro 3 – distritos escolares (1892 e 1896)<sup>44</sup>

<b>Distrito</b>	<b>1892</b>	<b>1896</b>
1º distrito	Capital	Capital
2º distrito	Capital	Capital
3º distrito	Santos	Capital
4º distrito	São Sebastião	Santos
5º distrito	Iguape	São Sebastião
6º distrito	São Luiz do Parahytinga, Parahybuna	Iguape
7º distrito	Bananal	Xiririca
8º distrito	Lorena	São Luiz
9º distrito	Pindamonhangaba	Bananal

<sup>43</sup> São os professores Maria Perpétua de Talles Damasco, Francisco R. de Almeida, Genoveva de Almeida Motta, João Norberto da Silveira, João Pereira de Oliveira Pentead, José Ribeiro de Escobar, Julia da Silva Almeida, Laurinda Josepha Gomes, Laurinda Vieira de Escobar, Leanor Augusta Ribeiro, Lydia Cortez Renno Ferreira, Maria Candida da Purificação Gonçalves, Rita Cândida Freire e Ursulina Bonilha.

<sup>44</sup> Tabela elaborada pelo autor.

10º distrito	Taubaté	Bocaina
11º distrito	Jacarehy	Guaratinguetá
12º distrito	Bragança	Pindamonhangaba
13º distrito	Campinas	Taubaté
14º distrito	Mogy-Mirim	São José dos Campos
15º Distrito	Casa Branca	Mogy das Cruzes
16º distrito	Ribeirão Preto	Bragança
17º distrito	Franca	Jundiahy
18º distrito	Itú	Campinas
19º distrito	Piracicaba	Amparo
20º distrito	Rio Claro	Mogy-Mirim
21º distrito	Brotas	Casa Branca
22º distrito	Araraquara	Rio Pardo
23º distrito	Limeira	Ribeirão Preto
24º distrito	São Roque	Franca
25º distrito	Sorocaba	Itú
26º distrito	Tatuhy	Piracicaba
27º distrito	Botucatu	São Carlos
28º distrito	Lençóis	Pirassununga
29º distrito	Itapetininga	Araraquara
30º distrito	Itapeva da Faxina	Barretos
31º distrito	Não existia	Jahú
32º distrito	Não existia	Dous Córregos
33º distrito	Não existia	Santa Cruz
34º distrito	Não existia	Avaré
35º distrito	Não existia	São Roque
36º distrito	Não existia	Sorocaba

37º distrito	Não existia	Tatuhy
38º distrito	Não existia	Botucatu
39º distrito	Não existia	Itapetininga
40º distrito	Não existia	Faxina

Fonte (PAULO, WARDE, PANIZOLLO, 2009, p. 397)

Entre os anos de 1892 e 1895, 19 professores foram processados, quatro no 9º distrito de Pindamonhangaba; três deles atuavam no 10º distrito com sede em Taubaté; dois no 13º distrito de Campinas; dois no 12º distrito de Bragança; dois no 30º distrito de Itapeva da Faxina; enquanto o restante apenas um caso nos seguintes distritos, respectivamente: Capital (1º distrito), Itapetininga (29º distrito), Iguape (5º distrito), Paraibuna (6º distrito), Piracicaba (19º distrito) e Ribeirão Preto (16º distrito)<sup>45</sup>.

Já sob a reorganização distrital do Decreto n. 330 de 18 de janeiro de 1896, entre os anos de 1896 a 1906 foram 18 professores processados, sendo cinco pelo 14º distrito com sede em São José dos Campos<sup>46</sup>, três pelos 1º e 2º distrito da Capital, dois pelos 31º distrito de Jaú, dois pelo 12º distrito de Pindamonhangaba, dois pelo 26º distrito de Piracicaba, dois pelo 13º distrito de Taubaté, e um pelos distritos de Franca (24º distrito) e Jundiaí (17º distrito)<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Os professores e os anos dos processos são os seguintes: **Bragança**: Gabriela Emilia de Menezes (1892) e Lisetta Gomes Ribeiro (1895). **Campinas**: Arthur Victor de Azevedo (1895) e Pedro Augusto Kiehl (1893). **Capital**: João José Pedroso (1892). **Iguape**: Rachel de Castro (1893). **Itapeva da Faxina**: Rodolpho Casemiro da Rocha (1895) e Salvador Pereira de Barros (1892). **Paraibuna**: José Augusto de Assiz Telosa (1895). **Pindamonhangaba**: Adelina Brazilia de Macedo Rocha (1893), Emilia Teixeira Paes (1895), Francisco Augusto de Assis Pereira (1892), Frederico José Torres Neto (1895). **Piracicaba**: Maria Lucia Ferreira da Costa (1894). **Ribeirão Preto**: Emilio Leonardo de Campos Filho (1892). Itapetininga: Ignacio Firmino de Albuquerque (1895). **Taubaté**: Francisco de Paula Velloso (1892), Maria Angelica de Moraes (1893) e Maria dos Santos Braziliense (1893).

<sup>46</sup> Nos casos dos distritos com sede em São José dos Campos e Taubaté, há a informação que ocorreram apenas dois processos disciplinares em que todos os professores foram envolvidos. Os casos serão tratados no capítulo seguinte pois fazem parte dos 16 processos que foram efetivamente encontrados.

<sup>47</sup> Os professores e os anos dos processos são os seguintes: **Capital**: Amelia Fonseca da Silva Carneiro (1901), Paulina Augusta Baruel (1903) e Raul Nobre de Campos (1906). **Franca**: Theophilo Lopes da Silva (1896). **Jaú**: Cesar Pietro Martinez (1902) e José Moreira da Silva (1902). **Jundiaí**: Pompeu Boada de Tomassini (1897). **Pindamonhangaba**: Julio Marcondes do Amaral (1896) e Julio Pinto Marcondes Pestana (1896). **Piracicaba**: João Baptista Galvão de Moura Lacerda (1897) e Hyppolito Alvares Cruz (1898). **São José dos Campos**: Fidêncio Lopes Trigo (1897), João Galvão de França Rangel (1897), José

O que havia em comum entre as diferentes regiões e distritos escolares onde os professores foram processados era o fato de fazerem parte da “rota do café”. De um modo geral a expansão da lavoura cafeeira permitiu o desenvolvimento destas cidades e vilas, especialmente pela ampliação das linhas férreas, uma incipiente industrialização e maior adensamento populacional. Paralelamente a este processo, estas áreas também concentraram os sujeitos de maior influência política na administração do Estado (LOVE, 1892, pp. 43-50).

Com as práticas clientelistas e coronelistas que sustentavam a política da federação aos estados, até mesmo os cargos ligados à instrução pública acabaram se tornando mecanismos de sustentação do poder oligárquico regional e local (VEIGA, 2011, pp. 146-147). Apesar do emaranhado de leis promulgadas de 1887 a 1893<sup>48</sup> estabelecerem procedimentos para a nomeação e remoção de professores, era comum a interferência dos poderes locais na criação de escolas, na indicação de determinados professores e no afastamento daqueles que porventura não faziam parte dos planos.

Até mesmo a própria legislação possibilitava brechas para a nomeação por parte do Governo de cargos de confiança, como os inspetores distritais (desde que normalistas), e até mesmo diretores, auxiliares e professores adjuntos dos grupos escolares. Em meio a estas disputas por influências estavam os professores que buscavam nomeações e remoções para as melhores escolas, especialmente os grupos escolares, bem como a sobrevivência de suas cadeiras quando preteridos no jogo político.

É sobre este tecido social que a pesquisa considerou o fundamento para a abertura dos processos disciplinares: na intersecção entre as práticas de autonomia ou de sobrevivência dos professores com os interesses políticos locais. Lançados pela sorte das circunstâncias ou conscientemente participantes das disputas de poderes, estes docentes

---

Francisco Marcondes Domingues (1897), Maria Thereza Marcondes (1897) e Adelaide de Azevedo Trigo (1897). **Taubaté:** João Pereira de Souza Penna (1898) e Arthur Santiago (1898).

<sup>48</sup> Em seu artigo 18, a lei nº 81 de 06 de abril de 1887 estabeleceu que os professores deveriam ser nomeados pelo presidente da província por meio de concursos semestrais inspecionados pelo Conselho Superior (SÃO PAULO, 1887). Já o decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, manteve a necessidade de concursos, mas permitiu aos alunos normalistas o direito prioritário de escolherem as cadeiras vagas, bem como requererem as escolas que estivessem sendo regidas por docentes provisórios (SÃO PAULO, 1893).

tornaram-se alvos das autoridades educacionais, defendendo-se dos processos conforme as condições sociais lhes permitiram.

Ao todo foram encontradas 9 tipologias infracionais que motivaram a abertura dos processos disciplinares e o total de 38 ocorrências, isso porque mesmo usando mão do DOESP não foram encontradas as causas de todos os indiciamentos. Em alguns casos o DOESP apenas informava a ocorrência de um processo disciplinar, mas sem maiores detalhes, como o caso do professor Francisco de Paula Velloso em que foi localizada a seguinte nota: “Do conselho municipal de Taubaté declarando que o professor Francisco de Paula Velloso não apresentou defesa no processo disciplinar a que responde” (DOESP, 17 jan. 1892, p. 1935).

Quadro 4: tipo de infração disciplinar e quantidade de ocorrências <sup>49</sup>

<b>Tipo de infração</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Falta de disciplina ou má conduta com os alunos	5
Falsificação de documentos	5
Conflitos com autoridades políticas ou educacionais	3
Prazo expirado ou ilegal para ocupar sua cadeira	6
Omissão ou prazo expirado para a entrega de mapas de sala ou relatórios	5
Fechamento da escola em período irregular	4
Afastamento ou abandono da escola sem autorização	8
Não conclusão dos exames finais no tempo devido	1
Retorno à cadeira sem autorização legal depois frequentar a Escola Normal	1

Fonte: (DOESP, 1891-1906), (CO 5081, CO 5101, CO 6935), (MENEZES, 2012)

Da mesma forma não há conhecimento de como foi encerrado a maior parte dos processos disciplinares porque a maioria das sentenças dos casos não foi anexada nos autos. Algumas decisões conhecidas foram retiradas do DOESP e de jornais que noticiaram o fato em decorrência de suas repercussões na localidade. A única

<sup>49</sup> Tabela elaborada pelo autor.

determinação que pode ser apontada era a suspensão do professor quando o processo era aberto, variando de três dias a um mês pelo Regulamento de 22 de agosto de 1887, ou de cinco dias a um mês pelo Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893. Os vereditos que se têm notícia podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 5: sentenças e professores processados <sup>50</sup>

Sentença	Professores
Absolvição	Francisco R. de Almeida, Julia da Silva Almeida, Laurinda Josepha Gomes, Maria Angelica de Moraes, Maria Lucia Ferreira da Costa, Rita Cândida Freire e Ursulina Bonilha
Multa	Adelina Brazilia de Macedo Rocha, José Augusto de Assiz Telosa e Lydia Cortez Renno Ferreira
Demissão	Paulina Augusta Baruel, Amelia Fonseca da Silva Carneiro e Raul Nobre de Campos

Fonte: (DOESP, 1891-1906)

Estes elementos estruturais dos processos disciplinares foram importantes para compreender as características gerais que circundaram os casos encontrados. Todavia, o aprofundamento das fontes, cotejadas com outros elementos, trouxe à tona conjunturas mais complexas que os dados por si só não foram capazes de elucidar, especialmente as intencionalidades para a abertura dos processos, bem como as motivações dos professores para descumprir as normas vigentes. Por isso os processos disciplinares mais ricos em detalhes foram tratados nos capítulos da tese.

---

<sup>50</sup> Tabela elaborada pelo autor.

## Capítulo 2 – Condições e condicionamentos da prática docente

*Todas as reclamações dos professores são improficuas e a descrença já domina de tal forma o professorado do Estado, que todas as promessas alardeadas em seu bem [...], o seu desanimo é patente, o seu desgosto é visível. E outra cousa não podia ser o resultado da condição precaria, do abatimento deprimente em que os governos passados deixaram cair o professorado, e, sentimos bastante que – depois de quase cinco annos [...] as nossas escolas sejam as mesmas dos tempos antigos; quasi nada tenhamos melhorado.*

Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1894.

### 2.1 – Condições materiais de trabalho

Para a maioria dos reformadores republicanos, destaque para Caetano de Campos, o professor representava a engrenagem central para desenvolver no aluno uma mentalidade e comportamento cívico, racional e liberal. Sendo assim, não restaria à imagem destes profissionais senão a de “faróis da civilização”, pois, sem os professores, segundo Caetano de Campos, seria uma missão inglória da mesma forma que “entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou”. (SÃO PAULO, 1907/1908, p. 109).

A partir de 1892 foi instituída a abertura de concursos para o provimento das escolas primárias no estado de São Paulo, organizados de três em três meses, exigindo dos candidatos idade superior a 18 anos, atestado de moralidade e ser diplomado. Para os não diplomados era exigido a comprovação de ter exercido ao menos cinco anos de magistério (SÃO PAULO, 1892).

Inicialmente os exames eram compostos de provas escritas e orais, aplicadas por uma comissão formada por um representante do Estado e três examinadores, todos

nomeados pelo diretor geral do Conselho Superior de Instrução Pública. Com o passar do tempo foram feitas modificações que diferenciaram o ingresso dos professores para as escolas isoladas ou para os grupos escolares.

Para as escolas isoladas passou a ser exigido ao diplomado normalista a escolha da cadeira seguindo os critérios de sua classificação na Escola Normal, seja por concurso ou não. Aos adjuntos, auxiliares do professor efetivo com escolas com mais de 30 alunos, exigiu-se formação nas escolas complementares ou dez anos de exercício comprovados como interino de escolas provisórias.

Já para os grupos escolares, os critérios foram outros e não se baseavam em concurso público, isso porque os primeiros docentes a atuarem nestas escolas foram efetivados porque ocupavam as antigas cadeiras isoladas recém-reunidas em forma de grupo, recebendo a denominação de “adjuntos do diretor”. Aqueles que não ingressaram neste primeiro momento conseguiram por nomeação do governo, seja por indicação dos diretores dos grupos, dos inspetores de ensino, das câmaras municipais, ou de outras instâncias do poder capazes de influenciar nas decisões do funcionamento das escolas.

O resultado foi o aprofundamento das representações sociais entre as escolas isoladas e os grupos escolares, tornando estes últimos mais atrativos financeira e socialmente para o professorado, ao menos na teoria. Além disso, corroborou com a ideia de que

[...] o acesso e a ascensão na carreira não validavam a competência profissional certificada por critérios racionais como o concurso, e sim a indicação e o privilégio político e pessoal. Tal fato acabou reforçando as dificuldades de provimento das escolas isoladas, para as quais era exigido concurso e que já contavam com tantas outras desvantagens como menores salários, pagamento do aluguel da casa pelos professores, a localização em bairros e em zona rural de difícil acesso e sem comodidade (SOUZA, 1998, p.71).

A consequência imediata foi uma dificuldade cada vez maior de prover as cadeiras isoladas espalhadas pelo estado, não apenas em preencher como também manter estes docentes por um tempo suficiente para que os trabalhos educativos fossem concluídos de forma satisfatória conforme as prerrogativas do governo. A maioria dos professores não

criava vínculos suficientes que os mantivessem por longos períodos nas escolas, a não ser que existissem motivações exteriores à própria prática profissional que os vinculassem ao local, como familiares, bairro ou cidade de origem, afetividade à comunidade escolar, etc. No mais, qualquer mudança considerada mais atrativa que suas atuais condições era o bastante para pedidos de remoção ou permuta.

No início da República, mas ainda sob a legislação de 22 de agosto de 1887<sup>51</sup>, estes professores de escolas isoladas continuavam prestando contas mensalmente de suas ações ao inspetor municipal que deveria percorrer as escolas da cidade, este por sua vez apresentava os mapas de movimento ao Conselho Municipal de Instrução Pública, repassando as informações à Diretoria Geral de Instrução Pública. Por fim, cabia também aos professores a confecção de relatórios semestrais repassados pelo Conselho Municipal para a Diretoria Geral descrevendo a situação de suas escolas.

Os relatórios poderiam ser elaborados por professores de escolas isoladas, assim como por inspetores de ensino ou diretores dos grupos escolares. Cotejados com os processos disciplinares encontrados, estes documentos trouxeram à tona os principais problemas encontrados nas escolas primárias, especialmente os desafios encontrados pelos docentes para realizarem seu ofício. Além de evidenciarem suas queixas e reivindicações, estes documentos retratavam as motivações para certos professores negligenciarem ou infringirem as normas vigentes, o que resultou, em certos casos, na abertura de processos disciplinares.

A falta de materiais, por exemplo, era quase uma unanimidade nas escolas isoladas e em muitos grupos escolares. Às vésperas da República os professores de São José dos Campos reclamavam da “falta absoluta de utensílios para a escola como sejam lençol e o mais que é necessário”, esperançosos de “que os objetos de que necessito sejam providos” (CO. 5101, Rel. Profs. das Escolas Públicas de São José dos Campos, mai. 1889).

---

<sup>51</sup> O regulamento de 22 de agosto de 1887 seguia as prerrogativas da lei nº 81, de 06 de abril de 1887. Nela, o Barão do Parnaíba, então presidente da Província de São Paulo, estabeleceu a criação do Conselho Superior, os Conselhos Municipais, o Diretor e a Secretaria da Instrução Pública, além de estabelecer concursos como requisito para a nomeação dos professores públicos e suas atribuições legais como a produção de relatórios.

Seis anos após o início do novo Regime, a situação pouco havia mudado. O professor Francisco Gabriel Guimarães, há dezesseis dias de exercício na escola do bairro do Sertãozinho em São José dos Campos, revelava que sua escola ressentia-se “da falta não somente de prédio apropriado como também de moveis, livros e mais objectos necessarios ao ensino” (CO. 5101, Rel. Prof. Francisco Gabriel Guimarães, 01 nov. 1895).

Alguns professores destacavam as necessidades básicas de sua escola como convencimento e justificativa ao Estado do porquê não havia progresso nos alunos que estavam sob suas responsabilidades, e para isso utilizavam da mesma lógica do discurso emanado do poder público e dos setores formadores de opinião de que educação sem recursos era inviável.

Por isso enfatizavam a falta de itens básicos que a sala não possuía, como a professora Anna Joaquina ao relatar que “até hoje ainda não estou provida dos móveis necessários tendo apenas promessa do Conselho”, ou então a professora Hermínia ao dizer que “funcionam as aulas em uma sala particular por não ter a municipalidade edificio próprio para escolas” (CO. 5101, Rel. Profas. Anna Joaquina Silveira e Hermínia Silva de Mesquita, 31 out. 1890; 06 jul. 1892).

Em muitos casos, a mobília e outros itens da escola eram adquiridos por meios de empréstimos ou com os próprios recursos do professor, como fora o caso de João Baptista dos Santos Sobrinho, atuante no bairro de Mato Dentro, em Campinas. Em seu relatório confessou:

A respeito de moveis e utensílios, cumpre-me dizer-vos que não os tenho próprios; tomei-os emprestados, e alguns mesmos arrangeios á expensas minhas e com algum sacrificio (CO. 5017, Rel. Prof. João Baptista dos Santos Sobrinho, 01 jun. 1891).

Havia também os casos em que o professor era transferido ou nomeado para uma determinada escola e ao chegar no local deparava-se apenas com o prédio, sem qualquer material de trabalho. Foi desta forma que o professor Adelio de Castro encontrou sua nova escola, ao ser transferido de Jambeiro para Caçapava, pois “não encontrou mobília

alguma e pede fornecimento della, de quadro negro e mappa do Brasil” (CO. 5081, Rel. Prof. Adelio de Castro, 19 jan. 1895).

Mesmo aqueles professores que lecionavam em escolas localizadas mais próximas dos centros urbanos ressentiam-se de melhores condições para seu ofício. O professor João Mário de Freitas Brito, por exemplo, celebrava por sua escola estar “collocada em predio que, até certo ponto, satisfaz as exigencias pedagógicas e hygienicas, [...] no centro da cidade, de modo que facilita a frequencia diaria” (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

Todavia,

Quanto a mobilia, sinto-me realmente pezaroso em dizer-vos que é paupérrima, e, o que existe está em estado lastimoso.

O gosto que tenho pelo magistério faz-me trabalhar com vontade, me desaminando apenas, quando um visitante, um pai, um tutor, reparando no máo estado da mobília, julga-me com o dever de substituil-a e aconselha-me reformal-a (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

No relatório seguinte as críticas do professor continuaram as mesmas, mas desta vez sua estratégia em convencer a Diretoria de Instrução Pública em atender seus pedidos foi realizar uma descrição mais detalhada sobre a situação material de sua escola:

A mobilia que possue a 2ª cadeira é péssima: consta apenas de 4 bancos completamente arruinados, uma cadeira de braço quebrada e sem palhinha, duas mezas-carteiras em deploravel estado e uma meza estragada, como vos podeis centificar do próprio Conselho Municipal, afim de atenderdes ao justo pedido que aqui vos faço de uma nova mobilia [...] (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

Mais de seis meses depois, a situação material da escola havia agravado segundo a descrição do professor: “Panalisa-me, cidadão, em vos acrescentar que a mobília é pessima, contando apenas trez bancos e duas carteiras quebradas; o resto da mobília existente tem sido adquirido por emprestimo” (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1891).

Outros eram ainda mais enfáticos ao descrever o pouco de mobília e outros materiais que dispunham, como a descrição do casal de professores Fidêncio Lopes Trigo e Adelaide de Azevedo Trigo. Enquanto o marido chegava a ser sarcástico ao dizer que “são tantas as necessidades que apresenta a minha escola, que a enumerar-as vos pediria uma escola-modelo”, sua esposa era taxativa ao relatar que

[...] a escola sob minha direção resente-se da falta intolerável duma mobília higiênica, pois que a que possuo consiste em: 10 carteiras, em forma das norte-americanas. A sala que constitui parte integrante da casa em que resido não prima pelas condições higiênicas como seja a falta de luz. Pela falta sensível de livros próprios e ao alcance das intelligencias infantis, além de que não existe, por enquanto um ponto de apoio para o desenvolvimento do actual programa das escolas preliminares como ainda pelos milhares de obstáculos que tenho encontrado no desenvolvimento do referido programma, impossível é actualmente uniformizar o ensino em classe (CO. 5101, Rel. Profs. Fidêncio Lopes Trigo e Adelaide de Azevedo Trigo, 01 nov. 1893).

As insuficiências escolares também eram apresentadas pelos inspetores, como a ocorrência descrita por João Mário de Freitas Brito, no período que era inspetor do 12º Distrito Literário, ao visitar a cadeira do bairro dos Mellos em São Bento do Sapucaí, encontrando-a “completamente despida de moveis”. Em reunião com o professor e os pais dos alunos, “estes se comprometteram a supprir as mesas e bancos necessarios, sendo porem preciso que envieis com destino a essa mesma cadeira 15 cartilhas, 10 primeiros livros, 6 segundos, 6 terceiros, 6 arithmeticas e 6 grammaticas portuguezas, bem como alguns cadernos para escripta” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 16 abr. 1896).

As fontes indicam que nesta oportunidade a escola foi atendida, pois três meses depois o mesmo inspetor voltava a pedir livros para a cidade de São Bento do Sapucaí, mas desta vez para a professora do bairro do Quilombo. Consciente da possível negativa do Estado em prover os materiais caso interpretasse ser para a mesma escola, Freitas Brito fez questão de frisar “visto não ter sido a mesma professora contemplada com esse fornecimento” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 08 jul. 1896).

O fato de ser um pedido direto de um inspetor de ensino pode ter influenciado no adiantamento do processo, pois quando se tratava de uma demanda feita diretamente pelo professor foi encontrado apenas um caso em que a resposta foi positiva.

O mais comum eram os relatórios se tornarem discursos inócuos para seus fins, o que logo se tornou perceptível para os professores. Verificou-se este comportamento por parte da professora Elisa Eugênia de Castro e Souza<sup>52</sup> que, diante do não atendimento de suas queixas com relação à falta de material escolar, decidiu repetir a mesma descrição do fato em três relatórios datados de 1890 e 1891:

Minha escola necessita de melhoramento indispensáveis porque, além de funcionar em commodo acanhado e sem as condições hygiennicas precisas, por não ter sido possível arranjar outro melhor, ainda é inteiramente desprovida de moveis e utensílios, constando sua mobília apenas de alguns bancos e duas mesas que foram adquiridas a expressas minhas [...] (CO. 5181, Rel. Profa. Eugênia De Castro e Souza, 01 jun. 1890; 01 jun. 1891; 01 nov. 1891).

Em outros casos os professores não copiavam o mesmo texto, mas acentuavam o fato de não ser a primeira vez que tocavam no assunto:

Conforme tenho narrado em outros relatórios que tenho enviado a essa Directoria, a escola que está sob minha direcção necessita muito de móveis e utensílios, porque os que tem foram adquiridos a expensas minhas, e, além de insufficientes para o movimento da escola, são ainda pouco próprios para esse fim. Para exprimir a difficuldade com que lucto basta dizer que, só tenho commodo para nove meninos escreverem, sendo que trinta e nove escrevem, como se verifica pelo mappa junto (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1891).

Dois anos depois, o professor Pedro Silva continuava a insistir no mesmo ponto:

Em meus relatórios enviados á essa Directoria tenho tornado bem patente que minha escola neccessita immensamente de moveis e utensílios, porque só dispõe de alguns pouco próprios que foram adquiridos por mim; porém, agora que o Governo parece-me disposto a levantar o ensino primário em nosso Estado, não poupando esforços e despezas para attingir a esse desideratum,

---

<sup>52</sup> À época, professora do bairro do Socorro de Pindamonhangaba.

acho razoavel persistir neste assumpto pedindo para ella, que é uma das mais frequentadas deste município, tudo o necessario para um estabelecimento dessa ordem (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 nov. 1893).

A postura destes professores é expressiva não só por sua insistência em informar e reivindicar das autoridades competentes melhores condições de trabalho, como também uma progressiva consciência de que se tratava apenas de um dispositivo burocrático de controle sobre suas ações.

A princípio a estratégia dos docentes residia em recordar o Estado de suas promessas e obrigações com a instrução pública, como a descrição realizada pelo próprio Pedro Silva, ao enfatizar que

Conforme a exposição franca e verdadeira que fiz em meu relatório último – a escola a meu cargo precisa de commodo apropriado para seu funcionamento, de moveis, de untensis e até de livros para a sua respectiva escripturação, que até agora não me foram fornecidos pelo Conselho Municipal como dispõe o regulamento em vigor (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1890).

Já o professor Sebastião Hummel ressaltava que “ainda estamos ensinando no antigo regime, isto é, com os recursos que trazem os próprios alumnos visto que até hoje ainda não se estendeu por toda à parte os beneficios da actual Reforma” (CO. 5101, Rel. Prof. Sebastião Hummel, 31 mai. 1893). Meses depois sentenciou que “continuamos a esperar o fornecimento de livros escolares e outras vantagens promettidas pelas leis actuais que regem a instrução pública” (CO. 5101, Rel. Prof. Sebastião Hummel, 21 out. 1893).

Era recorrente vir após a descrição precária da escola a lembrança do dever do Estado sobre a educação, como fizera o professor Júlio Marcondes do Amaral que, logo depois de dizer que “A mobilia não é bôa e não pode satisfazer as exigencias precisas a comodidade das meninas”, lembrou que

[...] faz-se necessario uma reforma, n'este ponto, na cadeira do Alto Ribeirão, reforma esta que espero succeder em breves dias, graças as atenções que sempre soubestes ligar a tudo que se refere ao melhoramento da Instrução Pública (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Marcondes do Amaral, 01 jun. 1890).

Por outra via reivindicatória, a professora Amélia de Godoy Correa aproveitou a oportunidade em seu relatório para enfatizar as discrepâncias entre sua formação e as realidades da escola onde foi nomeada: “Para quem praticou na Escola Modelo e teve ocasião de apreciar a alegria e commodidade que experimentam as creanças que lá vão [...], é bem desagradavel a impressão que sente ao penetrar em uma escola mal mobiliada como esta” (CO. 5081, Rel. Profa. Amélia de Godoy Correa, 23 jun. 1894).

Ao constatarem a falta de atendimento de suas reivindicações, certos professores utilizavam a obrigatoriedade de redigir os relatórios como desabafo de suas situações precárias de trabalho. Ou então, da mesma forma que os inspetores usavam os regulamentos de ensino para cobrar e controlar as ações dos professores, estes também perceberam as possibilidades de usarem o mesmo princípio das normas legais e das promessas republicanas para resistir às ordens e às condições de trabalho que lhes pareciam desfavoráveis.

Nesse sentido é exemplar a reação de Pedro Silva, que chegou a questionar o sentido da lei que o obrigava àquela tarefa de descrever as condições de sua escola:

Força é confessar que bastante contrariado pego na penna para cumprir esta obrigação que não tem produzido o resultado benéfico que naturalmente teve em vista o legislador ao instituí-la.

Outra não poderia ser a pretensão do legislador em determinar que se informe semestralmente ao Governo sobre o estado da escola que se rege, senão que elle uma vez orientado de suas necessidades tratasse de remedial-as incontinentemente.

Porém, já me canso de expor, em relatorio, as condições desagradáveis da escola a meu cargo; condições que annullam quasi totalmente minha boa vontade, sem nunca ter merecido do Governo nem sequer uma folha de papel! (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1892).

Mesmo nos grupos escolares a falta de material era reinante. Nestes casos as “vozes” dos professores se faziam presentes nos relatórios dos diretores e inspetores de ensino, pois a legislação que recaía sobre os grupos tornava o diretor como principal interlocutor com o Estado, o que não significou necessariamente a ausência de obrigações burocráticas aos docentes, pois estes foram incumbidos de preencherem os Diários de

Lições ou Diários de Classe que eram uma forma de controlar o cotidiano escolar destes professores (SOUZA, 1998, pp. 84-85).

Em novembro de 1895, o então diretor do grupo escolar de Pindamonhangaba, Júlio Pestana, reclamava reiteradamente que apesar da escola estar

[...] num magnifico prédio, ainda se acha em estado lamentável quanto as outras partes da sua organização -como moveis que são péssimos – aparelhos de ensino intuitivo ineficazes porque não os há e assim também livros e outros objectos podendo dizer que o Grupo é um estabelecimento incompleto de ensino; [...] (CO. 5081, Rel. Diretor Júlio Pestana, 05 nov. 1895).

Meses depois foi a vez do inspetor literário Freitas Júnior fazer reivindicações semelhantes para o grupo escolar, alegando por meio de ofício à Diretoria de Instrução Pública da falta livros para todos os anos, reiterando que o “pedido que vos faço é levado pela necessidade de uniformisar o ensino quanto seja possível no referido Grupo” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 10 fev. 1896).

Em sua lista, constava

30 exemplares de Geometria Pratica, de Gabriel Prestes.  
 50 exemplares de Arithmetica e Metrologia, de Couturies.  
 30 exemplares de Historia do Brasil, de Sylvio Roméro.  
 30 exemplares de Segundo Livro de Leitura, de Thomas Galhardo.  
 20 exemplares de Contos Infantis, de Adelina Lopes e Julia Lopes.  
 30 exemplares de Cartilhas das Mães, de Arnaldo Barreto.  
 15 exemplares de Grammatica Portuguesa, de João Ribeiro.  
 50 tinteiros.  
 100 Cadernos de escripta.  
 2 Littros de tinta preta.  
 200 grammas de esponja de 2ª qualidade (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 10 fev. 1896).

No caso do inspetor Domingos de Paula e Silva, a situação era ainda mais dramática de uns dos grupos escolares que era responsável. Ao enviar ofício para o Secretário do Interior, pedia a autorização de mudança da escola para um novo prédio, pois no edificio onde a escola funcionava “salas há, mas o accumulo de crianças e o

acabamento das salas estabelece dificuldades palpáveis para a disciplina e hygiene escholar” (CO. 5081, Domingos de Paula e Silva, 09 fev. 1901).

Da mesma forma o inspetor literário Olympio Catão exigia em seu ofício a uniformidade dos grupos escolares que estavam sob sua inspeção. Em maio de 1896 despachou seu documento ao Diretor Interino de Instrução Pública para

[...] que ordeneis ao Chefe do Almojarifado que me remetta, com brevidade, uma receita de livros e mais objectos para o grupo escolar desta cidade, em tudo igual ao fornecimento que prometeis para o grupo de Jacarehy.

A não haver mais Cartilhas Galhardo, conforme me foi informado quando as pedi, peço que sejam substituídas por Cartilhas das Mães (CO. 5101. Rel. IE. Olympio Catão, 04 mai 1896).

Em outro caso, as reclamações dos professores que lecionavam no grupo escolar de Guaratinguetá levaram o inspetor Freitas Brito a enviar um ofício aos seus superiores relatando que continuava “em péssimo estado a casa em que funciona o Grupo Escolar”, pedindo que um novo prédio fosse providenciado imediatamente (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 23 jan. 1896).

Situação inusitada foi relatada pelo mesmo inspetor ao pedir autorização para a Diretoria Geral de Instrução Pública a “precisão de um marceneiro para concertar certos moveis que chegaram quebrados com destino do Grupo Escolar de Pindamonhangaba”. Sua dúvida era “si posso dar esse trabalho a um da localidade, fazendo o pagamento, para depois apresentar conta ao Governo” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 29 jun. 1896).

As condições melindrosas defrontadas em seu cotidiano escolar, somadas às promessas não cumpridas do Estado, forjou em alguns docentes o entendimento de que necessitavam encontrar outros meios para exercerem seu ofício, seja confrontando as normas e práticas legais ou traduzindo-as sob uma perspectiva mais condizente com seus interesses.

Quando não dispunham da anuência dos inspetores de ensino, ou eram simplesmente descobertos, o resultado era o indiciamento do professor. Situação

elucidativa foi o processo disciplinar aberto contra a conduta do professor João Mario de Freitas Brito, dono da 2ª cadeira de Pindamonhangaba.<sup>53</sup> Anteriormente sua escola ficava em um dos limites da cidade, mas conseguiu a transferência para um prédio localizado na área central do município, em razão do falecimento do professor Augusto Campos que, anteriormente, ocupava o cargo. Contudo, pelo fato dos moradores da antiga zona da escola terem feito uma petição junto ao presidente do Conselho Municipal reclamando da distância que ficou a escola para seus filhos, o professor recebeu a ordem de voltar para a antiga sede.

Diante de sua recusa em voltar para a antiga escola, o inspetor literário iniciou um processo disciplinar contra o professor por abandono da cadeira. Em suas alegações, o professor apelou para as obrigações do poder público em lhe prover as condições mínimas de trabalho:

Só poderei entretanto levar a efeito a ordem recebida depois de preparar uma casa que satisfaça as exigencias do regulamento e terminados os exames, porquanto, assim, cumpro uma obrigação de mandado superior e não abandono os discípulos que possam ser prejudicados antes das ferias (CO. 5081, PD: João Mário de Freitas Brito, 1890).

A ideia de estar cumprindo “uma obrigação de mandado superior” não remete apenas à uma adesão sem reservas do discurso republicano da missão do professor em educar e civilizar, mas também uma forma de contestar as ações do Estado compreendidas como retrocesso em seu ofício, levando-o a resistir conforme o contexto permitia.

Interessante notar que o próprio Freitas Brito, depois de ascender ao cargo de inspetor literário do distrito do qual Pindamonhangaba fazia parte, enviou diversas reclamações aos seus superiores por conta dos professores transferirem suas cadeiras para outras áreas da cidade sem o seu consentimento.

Em abril de 1895 o inspetor enviou um ofício ao Diretor Geral de Instrução Pública queixando-se de que as cadeiras anexadas para a formação dos grupos escolares

---

<sup>53</sup> Foi nomeado pelo Conselho Municipal em 12 mar. 1890 (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

estavam sendo retomadas “com a saída repentina de professores que se installam nas proximidades desses Grupos”, dessa forma exigindo que

[...] seja reclamado no Conselho Superior, que as cadeiras uma vez pertencentes aos Grupos, não possam ser d’elles deslocadas e que os professores que se retirem, o façam só por meio de remoção ou permuta, mesmo porque é disposição legal que as cadeiras não podem ser mudadas de um ponto para outro sem as formalidades também marcadas por lei (CO. 5081, Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 25 abr. 1895).

O relato do inspetor também reforça a visão de muitos professores deixaram de crer que os grupos eram as melhores opções de trabalho, possivelmente por se depararem com condições análogas àquelas encontradas nas escolas isoladas de áreas urbanas que trabalhavam anteriormente, ao mesmo tempo cientes de que sua autonomia tornou-se restrita por conta da presença do diretor e de outras normas internas de controle sob a prática docente, o que os fez voltar para suas antigas escolas como forma de reaver o sentimento de pertença sobre todo o aparato e dinâmica escolares.

Sem subsídios materiais por parte do governo, além da fiscalização perpetrada dos inspetores de ensino, os professores também passaram a aplicar diferentes métodos de ensino conforme suas convicções filosóficas ou que eram possíveis com o material disponível.

## **2.2 – Condições de ensino**

Uma das principais reivindicações dos republicanos históricos, a homogeneização dos modos e métodos de ensino tornou-se uma das prioridades da propaganda republicana paulista ao erigir o método intuitivo como o mais apropriado para a expansão do ensino primário. Assim como toda a concepção do sistema educacional em implantação, sua escolha também se deu por ser a estratégia mais propagada nos meios científicos internacionais (SCHELBAUER, 2003).

Estas aspirações foram normatizadas em São Paulo com a reforma da instrução pública pela Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892, ao empregar o método nos seguintes termos:

No regulamento que for expedido para a execução desta lei serão minuciosamente especificadas em programmas as matérias que constituem o ensino, e sua distribuição, conforme o desenvolvimento intelectual dos alumnos, observando-se com rigor os princípios do método intuitivo (SÃO PAULO, 1892).

Segundo Souza (1998, p. 159), o ensino intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII a partir das contribuições de Basedow, Campe e Pestalozzi. Sua inovação com relação às estratégias chamadas de tradicionais consistia na crença de que a aquisição dos conhecimentos advinha dos sentidos e da observação.

Valdemarin (2004) afirma que o ensino intuitivo abrangia ao menos três acepções: 1) levar o aluno a adquirir conceitos abstratos por meio de objetos concretos; 2) estimular o aprendizado através dos cinco sentidos por meio da observação e do tato para discernir as qualidades dos objetos empregados; 3) aguçar a capacidade do alunado em observar o conhecimento e fatos utilizando a natureza e a indústria, nas suas diferentes vertentes.

Enquanto os modelos tradicionais se pautavam na memória e na repetição como meios de aprendizagem, o ensino intuitivo “pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (SOUZA, 1998, p. 159).

Apesar das pretensões de transformar o ensino intuitivo como o modelo por excelência nas escolas primárias paulistas, os últimos decênios do século XIX e início do XX foram marcados pela convivência de diferentes modalidades de ensino pela variedade de escolas e suas condições materiais. Segundo Souza (2006, p. 5):

[...] em relação aos modos de ensinar, o método intuitivo – símbolo da modernização pedagógica nessa época, não logrou enraizar-se nas práticas cotidianas. Nesse domínio dos fazeres da prática docente prevaleceram o apelo à memorização, as lições repetitivas, a exposição dos conteúdos e a realização de exercícios de fixação e verificação, que tinham raízes nos métodos praticados por gerações de professores no século XIX.

Mesmo antes da reforma do ensino de 1892 já estava evidenciado a ineficácia das leis em dialogar com as realidades vivenciadas pelo professorado primário, isso porque

desde o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, ao reformar o ensino primário e secundário no município da Corte, já indicava a “Prática do ensino intuitivo ou lições de cousas” (BRASIL, 1879). Apesar de regulamentada para o município neutro no que diz respeito a educação preliminar, tratava-se de um parâmetro para a organização do ensino primário nas províncias.

Muitos professores demonstravam dificuldades em aderir ao método intuitivo especialmente pela falta de materiais didáticos específicos, somados também às suas próprias crenças e concepções arraigadas sobre como ensinar. Isso porque a adoção do método intuitivo também reportava a utilização do ensino simultâneo, que foi entendido no final do século XIX com a organização escolar de “todos os alunos utilizando os mesmos livros e realizando as mesmas atividades ao mesmo tempo” (SOUZA, 2006, p. 5).

Segundo Bastos (2004, p. 35), o ensino simultâneo foi desenvolvido na França por Jean-Baptiste de La Salle a partir de 1850, difundido nas escolas primárias por suas vantagens em possibilitar uma maior quantidade de alunos aprenderem ao mesmo tempo se comparado aos ensinamentos individual ou mútuo. Por meio de lousas, quadros, mapas e outros recursos, o professor se dirigia simultaneamente a todos os alunos que, por sua vez, realizavam tarefas iguais ao mesmo tempo. Pelo ensino tornar-se coletivo e homogêneo, era necessário que os alunos fossem divididos em grupos ou salas em que seus níveis de conhecimento sobre o tema ou a disciplina estivessem próximos uns dos outros, o que reforçou a opção pelas escolas graduadas no Brasil e sua divisão por faixa etária.

Todavia, diante das precariedades materiais que os professores primários enfrentavam, a presunção de homogeneidade material, espacial e de alunos só prevalecia no texto da norma, pois as classes continuavam sendo um pequeno universo de múltiplas diferenças individuais.

Por conta disso, não era incomum encontrar professores que ainda se pautavam no método individual de ensino, caracterizado pelo fato do docente ensinar seus alunos individualmente, um resquício da instrução doméstica que encontrava suas dificuldades pela ampliação do alunado e pela crescente obrigatoriedade da educação, o que tinha

como consequências os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto do professor, o aumento da indisciplina e a fragmentação do conhecimento. Dessa forma, com o decorrer dos anos os professores passaram a adotar por conta própria o “ensino misto”, denominação utilizada para a mescla entre o ensino individual e o ensino simultâneo (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 47).

Exemplo desta realidade foi encontrado nas palavras do professor João Mário de Freitas Brito. No período em que lecionava na escola isolada da 2ª Cadeira de Pindamonhangaba, expôs em seu relatório que “Para alcançar boa ordem na distribuição do ensino, emprego o methodo mixto, e, felizmente, com bastante resultado” (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

O acompanhamento de outros relatórios nos anos seguintes demonstrou que sua intencionalidade era aplicar o método intuitivo de forma integral ao priorizar “pelo emprego do ensino mais prático que theorico” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1892). No entanto, suas dificuldades residiam em “manter a ordem que pede o Regulamento quanto a collocação dos alumnos durante os trabalhos escolares, porque não há mobília e a que está servindo nesta cadeira é por empréstimo, e, por isso, com bancos e mezas de tamanhos diversos” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1892).

De forma semelhante, o professor Júlio Marcondes do Amaral, dono da cadeira feminina do Alto Ribeirão, também de Pindamonhangaba, justificava que empregava o método misto em sua escola, “pois além de lançar mão do individual para com as alumnas mais atrasadas, tenho as outras distribuidas em classes, não sendo mister ainda o auxilio de ajudantes porque a frequencia media regula de 25 a 30, dando tempo para ficarem sob minhas vistas” (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Marcondes do Amaral, 01 jun. 1890).

No mesmo bairro, mas lecionando na cadeira masculina do Alto Ribeirão, a situação do professor Julio Pinto Marcondes Pestana era ainda mais difícil, pois, segundo suas palavras, não conseguia bons resultados de ensino por conta da “distribuição das classes e a impossibilidade de applicação do modo mixto e sim individual com mais trabalho e menos proveito” (CO. 5081, Rel. Prof. Julio Pinto Marcondes Pestana, 01 nov. 1892).

Já o professor Júlio César do Nascimento, da escola isolada Pernambucana de São José dos Campos, foi taxativo ao alegar que “Não tenho desenvolvido em minha escola o ensino da educação cívica e geographia pela absoluta falta de methodos adaptados ao ensino dessas matérias” (CO. 5101, Rel. Prof. Júlio César do Nascimento, 31 out. 1895). Em situação semelhante, Maria Leolinda Villela, professora que assumiu a cadeira feminina do Alto Ribeirão em 1895, denunciou que sua escola possui “uma pequena e incompleta mobília, necessita dos objectos neccessarios para o ensino intuitivo e funciona em uma modesta sala arranjada por mim” (CO. 5101, Rel. Profª. Maria Leolinda Villela, 01 jun. 1895).

Em outros casos, certos professores entendiam que mais do que o método de ensino, o que diferia o aprendizado era a capacidade nata do aluno em aprender ou suas condições extraescolares. Pedro Silva, por exemplo, ao comandar a escola da Capela do Socorro, em Pindamonhangaba, foi taxativo ao dizer que seus alunos “progridem gradualmente, com excepção apenas de alguns que, quase totalmente despidos de intelligencia são incapazes de aproveitamento satisfatorio” (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1890).

Para a professora Etelvina Marcondes Cabral, registrada na 4ª Cadeira de Pindamonhangaba, o aproveitamento de suas quarenta alunas “não tem sido satisfatório, não é isto devido a falta de esforços por mim applicados, mas sim a irregularidade com que frequentão as aulas e a permanente convivência com pessoas inteiramente analphabetas” (CO. 5081, Rel. Profª. Etelvina Marcondes Cabral, 01 nov. 1890).

A intercalação dos métodos, somados às próprias concepções dos docentes sobre os mesmos incrustadas nas condições materiais das escolas, geravam estratégias únicas na prática dos docentes. A professora Amélia de Godoy Correa, por exemplo, alegava que “o ensino nesta escola é todo intuitivo. As licções, mais empíricas do que theoricas, são dadas quase todas sob a forma socrática e algumas sob a forma expositiva, etc.” (CO. 5081, Rel. Profª. Amélia de Godoy Correa, 01 jun. 1895).

Não fica claro nos relatórios da professora o que ela compreendia por “método socrático”. Em sua pesquisa, Souza (1998, p. 165) acredita que a menção dos professores

a este tipo de instrução se tratava de um sistema de respostas conjuntas dos alunos a partir do ensino simultâneo.

A insuficiência do Estado em prover as escolas não era tratada apenas como alegação para a falta de resultados, mas em alguns casos como uma oportunidade de demarcar suas concepções de ensino e também uma segunda fonte de renda. Em 1901, por exemplo, o inspetor escolar João von Atzingen enviou um ofício ao Inspetor Geral de Ensino Mário Bulcão queixando-se da diversidade de livros que estavam sendo adotados pelos professores e diretor do grupo escolar de Taubaté. Por sua vez, Bulcão repassou a crítica ao Secretário do Interior afirmando que

Sobre tal assunto, tenho recebido diversas reclamações de alunos e outros interessados, e, de fato, é notável a quantidade de livros exigidos dos alunos, quantidade essa que aumenta diariamente na proporção crescente dos livros publicados pelos mesmos professores e diretores, que em favor de seus interesses deixam de dar aos alunos a mínima noção de um dos principais fatores do engrandecimento de um povo – a economia... Diz o inspetor João von Atzingen que um livro de leitura servido em 1900 no terceiro ano não serve em 1901, no mesmo terceiro ano, e não é só isso: os professores exigem que os alunos comprem em certas e determinadas casas uma coleção de cadernos, que são inscritos pelos alunos em uma só margem, chegado o ano letivo, embora os cadernos tenham ainda 10 ou mais folhas em branco, são os alunos obrigados a comprar novos, desanimando com isso os pais que não podem satisfazer sempre semelhantes exigências. (CO. 4965, Of. Inspetor Geral de Ensino Mário Bulcão, 1901).

O trecho é esclarecedor em demonstrar que os professores elaboraram uma estratégia de, por um lado, resolver o problema de insuficiência de livros que era recorrente no grupo escolar e, por outro, criar uma segunda fonte de renda ao exigirem dos pais dos alunos que comprassem seus livros em determinados locais que certamente tinham estabelecido parcerias de alguma forma lucrativa.

Em todos os casos relatados o que chama a atenção é o fato de que apesar da legislação ser expressa quanto ao uso do método intuitivo nas escolas, os professores não receavam em descrever que estavam descumprindo ou modificando a norma, ainda que alegassem os motivos para tal. Ainda mais significativo é a ausência de processos

disciplinares que recaíssem sobre este aspecto da prática docente, o que reforça aos menos dois aspectos do período: 1) a tradição secular de autonomia didática era interpretada como intrínseca ao trabalho docente; 2) e mesmo que as autoridades educacionais intencionassem em aplicar a lei, as condições de trabalho da maioria dos docentes impelia qualquer ação mais rigorosa, pois o caso jogaria luz mais às incapacidades e negligências do Estado em suprir as escolas primárias do qualquer outro motivo.

### 2.3 – Condições de vida

Como era de se imaginar, a precariedade das condições de trabalho dos professores também se estendia a sua vida pessoal. As epidemias e insalubridade dos locais onde as escolas funcionavam – fossem elas urbanas, rurais ou bairros periféricos – , as insuficiências dos materiais de ensino, as responsabilidades de prover os estabelecimentos escolares, os minguados rendimentos, as enfermidades físicas e mentais, os conflitos com as autoridades escolares, eram o retrato de um professorado que crescia com a expansão da rede escolar primária, mas que cada vez mais ficava desprotegido do braço do Estado.

A principal dificuldade dos professores era conjugar seus rendimentos com o custo de vida que lhe era imposto. A começar sobre a necessidade de assumir com os próprios recursos o aluguel da sala e, ao mesmo tempo, adquirir os móveis para o funcionamento da escola. O professor Glicério Rodrigues relatou que exercia

[...] as funções do cargo público em sala relativamente insuficiente, sem condições de satisfazer qualquer exigência hygienica; isso por que ella – a sala – custa a soma de uma parte de meus recursos particulares, demasiado pequeno para poderem melhorar a sorte de discípulos (CO. 5101, Rel. Prof. Glicério Rodrigues, jun. 1890)

O professor Glicério Rodrigues indicava a necessidade de mudanças quanto à prioridade que a educação deveria ter no novo governo, pois sua realidade de trabalho pouco diferia dos tempos imperiais: “continuamos a almejar a superar uma nova reforma que melhore nossos vencimentos, nos dê moveis e caza para aula, visto que o Fundo

Escolar<sup>54</sup> não satisfazem essas necessidades” (CO. 5101, Rel. Prof. Glicério Rodrigues, 01 nov. 1890).

Uma breve análise dos ordenados dos docentes demonstra as dificuldades em seus sustentos, pois segundo a Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893, os professores dos grupos escolares tinham os rendimentos fixados em 4:800\$000, superior aos dos professores que lecionavam nas escolas isoladas (3:000\$000). A partir da Lei n. 930, de 13 de agosto de 1905, a definição salarial entre os professores ficou determinada em: 1:800\$000 para professores de escolas ambulantes, 2:400\$000 para professores de escolas de bairro, 3:100\$000 para os lotados em escolas de sede, e 3:500\$000 para os professores de grupos escolares (SOUZA, 2012, p. 42).

Para Rabelo (2010, pp. 68-69):

Nas primeiras décadas do século XX, apesar do discurso dos educadores e intelectuais que atribuíam ao magistério primário características que mais os aproximavam de um sacerdócio ou de uma missão do que do trabalho assalariado, encontram-se escritos em revistas que demonstram que os professores não somente reclamaram dos baixos vencimentos da categoria, mas procuraram organizar-se em associações, ou seja, o propalado prestígio não impedia que a categoria fosse extremamente mal-remunerada. Poucos se dedicavam com afinco ao ensino. Em 1901, um regulamento proibia que os professores exercessem outras atividades (além das aulas particulares). Em 1903, encontram-se trechos dizendo que ou abandonava-se o magistério ou ter-se-ia uma vida de dificuldades, pois a profissão não dava para sustentar uma família. Em 1906 e 1918, a denúncia de que os vencimentos são insuficientes continua: os salários recebidos não mais bastavam para as despesas básicas e necessidades mais urgentes da vida por estarem situados ainda em patamares iguais aos do ano de 1891 (mesmo em 1891, o salário já era insuficiente e, em 1905, eles tinham sido rebaixados).

---

<sup>54</sup> O Fundo Escolar citado era uma atribuição das Câmaras Municipais em angariar verbas para o funcionamento das escolas elementares, todavia a maioria dos municípios não tinha condições de manter este Fundo capaz de atender as demandas, o que recaía esta obrigação aos próprios professores.

Os dados comprovam que ocorreu uma desvalorização salarial dos professores na virada do século, agravado ainda mais ao considerar a evolução da inflação no mesmo período. No final do século XIX a crise da lavoura forçou considerável alta das emissões de 51,6% em 1890 para 71,8% em 1891 e obrigou o governo federal a lançar mão de um empréstimo de 19.837 libras de ouro em 1889 para conter a crise (LOBO et al., 1973, pp. 168-169).

Outro fator que contribuiu para a inflação foi a maior circulação monetária em decorrência da elevada taxa de crescimento da população e do fim da escravidão. De 1892 a 1898 foi feito um esforço de deflação que se refletiu na redução das percentagens anuais das emissões que chegaram ao nível de apenas 0,2%, em 1898. Mesmo assim a turbulência econômica seguiu em frente, visto que Campos Salles (1898-1902) forçou a baixa dos preços dos principais gêneros alimentícios, limitando o custo do transporte por ferrovia e oferecendo estímulo à produção local de arroz e outras lavouras de subsistência (LOBO et al., 1973, pp. 168-169).

Com a política deflacionária após a crise do Encilhamento<sup>55</sup>, os salários de várias categorias profissionais apresentaram alta, “exceto os do sacristão, andador, *professor primário*, porteiro e hortelão que diminuiram ligeiramente” (LOBO et al., 1973, p. 169). Mesmo tratando-se de outro estado, o estudo de Faria Filho (2000) sobre a formação da educação primária republicana em Minas Gerais acaba por ratificar estes dados, pois segundo o autor no início do século XX os professores muitas vezes recebiam salários menores do que de pedreiros, carpinteiros e carroceiros.

Tal situação pode ser confirmada com as queixas de professores de escolas isoladas de São José dos Campos por meio de seus relatórios semestrais. Enquanto o professor Sebastião Hummel concluía que “com pesar vemos que se está dando no magistério um desertação, vindo os professores aplicarem sua actividade em outras funções mais remunerativas, devido a isso a sermos mal recompensados”, a professora

---

<sup>55</sup> Encilhamento foi o nome pelo qual ficou conhecida a política econômica adotada durante o governo provisório do marechal Deodoro da Fonseca em decorrência da crise econômica com a queda nas exportações de café. Um dos efeitos da crise foi a falta de dinheiro circulante no país. Para resolver o problema, o governo pôs em prática uma política de incentivo à emissão de papel moeda.

Luiza Marcelina reclamava que “continuamos a almejar a superar uma nova reforma que melhores nossos vencimentos” (CO. 5101, Rel. Profs. Sebastião Hummel e Luiza Marcelina, 05 de nov. 1890 e 01 jun. 1893).

Salários exíguos, crescimentos constantes na inflação e, por consequência, aumento do custo de vida, deixavam pouca margem de segurança para os professores caso ocorresse qualquer imprevisto que lhe impossibilitassem a prática do magistério por um período. Diante desta insegurança socioeconômica, alguns professores ultrapassaram os limites das normas quando percebiam que seu trabalho estava ameaçado.

Foi o caso de Adelina Brazilia de Macedo Rocha, professora da escola isolada da 3ª cadeira de Guaratinguetá. O inspetor literário distrital iniciou um processo disciplinar alegando que a professora falsificou seu mapa de sala incluindo quatro alunas que frequentavam outra escola da cidade, de forma a conseguir o número necessário para o funcionamento da escola.

Para a professora estava em jogo a manutenção de sua escola, pois os mapas escolares constituíam a forma como o Estado acompanhava a média mensal e anual de frequência dos alunos. Conforme definia o Decreto n. 218 de 1893, em seu artigo 167º, o número mínimo para o funcionamento de uma sala era de 20 alunos, abaixo disso a sala deveria ser fechada. Avaliando o mapa escolar da referida professora, sem as quatro alunas seu número de frequentadores cairia para 16. Ao que parece ela arriscou a manobra, mesmo com o artigo 176º sendo expresso ao exigir dos professores descontar o “numero dos alumnos matriculados todos aquellos que tiverem sido eliminados por qualquer motivo, constituindo falsidade no mesmo mappa a falta de declaração sobre isso” (SÃO PAULO, 1893).

Em seu relatório para o secretário da instrução pública, o inspetor João Mário de Freitas Brito foi taxativo:

Na hypotse presente tratá-se de uma falta grave, que se acha plenamente provada pelos documentos juntos, documentos esses que podem ser considerados como verdadeiros processo disciplinar. A gravidade da falta é de tal natureza que deverá ser punida, nos termos do referido Codigo, com a mais

forte das penas – a demissão (CO. 5101, PD: Adelina Brazilia de Macedo Rocha, 02 de mai. 1893).

Apesar de não constar nos autos do processo disciplinar quais foram as justificativas da professora contra a acusação, uma nota lançada no DOESP 8 meses depois da abertura do processo demonstra que ela não foi demitida, mas não escapou de multa ao alegar que tratava-se de um erro de escrituração ao não excluir o nome das alunas, mesmo depois de 11 meses que estas já tinham se transferido para o bairro vizinho.

Do dr. Secretario do Interior [...] Vistos, etc., e, conformando-me com os pareceres emitidos neste processo, condeno a professora Adelina Brazilia de Macedo Rocha ao pagamento de 10\$000 de multa, como incurso no art. 476, inciso 1º, letra C, do regulamento de 27 de novembro de 1893, porque excluída a má fé dos actos incriminados, foi ella convencida de simples erro na escrituração escolar (DOESP, p. 10930, 28 de jul. 1894).

Ao que parece, a atitude da professora foi um gesto de desespero para continuar recebendo seus rendimentos até que o Estado aceitasse seu pedido de aposentadoria, pois não tinha condições físicas de continuar a profissão. Em novembro de 1893, mesmo ano de abertura do processo, apareceu a seguinte nota no DOESP:

De Adelina Brazilia de Macedo Rocha, professora publica em Guaratinguetá pedindo entrega do seu titulo de aposentada, visto ter ha tempos solicitado aposentadoria, por incapacidade physica - Aguardo solução do processo disciplinar (DOESP, p. 8463, 02 de nov. 1893)

Diante das obrigatoriedades que as leis educacionais impunham, em especial os itens punitivos, aos professores a manobra mais utilizada era manter a ideia perante as autoridades de que sua sala estava regularizada e em funcionamento, pois era demasiado dispendioso arcar financeiramente pela morosidade burocrática para aposentadorias, licenças ou outras situações impeditivas de atuação.

Episódio exemplar nesse sentido foi da professora de Natividade da Serra, Maria José de Seixas, acusada pelo inspetor de não abrir a escola em dias letivos. O imbróglio ficou próximo da abertura de um processo disciplinar, mas o intendente municipal a socorreu alegando que a professora não deveria ser punida, pois

[...] a referida professora, de fato, não compareceu á escola nos dias 7 e 8 do corrente, por motivos justificado, facto que immediatamente trouxe ao meu conhecimento, tendo, entretanto, a referida professora reencetado o seus trabalhos escolares no dia 9, notando porem, que nos dias 7 e 8 em que deixou de comparecer por incommodo de saúde, nem por isso esteve fechada a sua escola a qual, durante esses dous dias, foi regida por uma irmã da alludida professora, pessoa competente; e tudo isso com a audiência desta Intendencia, visto não residir aqui o Inspector Litterario (CO. 5081, Rel. Intendente Municipal de Natividade da Serra, Marco Aurelio, 22 jan. 1896).

Estava claro que a professora adoecida tinha receio de ser punida e não receber os dias em que a escola estivesse fechada, especialmente pelas dificuldades burocráticas para uma licença, o que a levou a uma atitude pouco ortodoxa de colocar sua irmã em seu lugar até que estivesse recuperada.

Caso semelhante aconteceu com a professora Emília Teixeira Paes ao ser processada pelo inspetor por abandono de sua sala no grupo escolar de Sorocaba. A docente foi inquerida a responder por ofício quais os motivos de sua ausência, e só depois de meses de processo ela conseguiu convencer o inspetor que na época estava adoecida. Segundo o parecer final do inspetor:

Remetto-vos os papeis relativos a instauração do processo disciplinar da professora da 3ª cadeira do Grupo Escolar d'esta cidade, D. Emilia Teixeira Paes e manifesto-me favoravelmente a mesma, porquanto, além de ter cahido repentinamente doente, o atraso da apresentação da licença para requisitos legais, foi devido a circunstancias imprevistas (CO. 5101, PD: Emilia Teixeira Paes, 06 de jul. 1896).

Outro caso que merece destaque foi da professora Lydia Cortez Renné Ferreira, professora da capela de Aparecida. Em verdade, quando analisada sua trajetória profissional é possível perceber que as dificuldades financeiras sempre estiveram presentes, colocando-a em posições de falsear ou omitir informações e documentos para manter sua escola aberta. Em janeiro de 1891, logo no início de sua carreira, foi inquerida pelo conselho municipal de Aparecida em apresentar suas alegações do que por que não tinha iniciado suas aulas na escola que havia sido nomeada. Em carta enviada ao conselho,

[...] a referida professora lidou com dificuldades para conseguir casa apropriada onde installa-se sua escola; devido a carência de casas naquele lugar que possa arcar [...] pois aos motivos allegados pela accusada este Conselho acha justas as rasões appresentadas e tambem confirmadas pelo membro do Conselho – Conego Joaquim Pereira da Fonseca (CO. 5081, PD: Lydia Cortez Renné Ferreira, 07 jan. 1891).

As mesmas alegações foram direcionadas ao inspetor de ensino:

Tendo apresentado os meus papeis ao Conselho Municipal de Instrucção em dacta de 4 de Novembro, e immediatamente transportei-me para a Aparecida e, não obstante todos os esforços que empreguei, foi-me absolutamente impossível em antes de 6 do mesmo mes, encontrar um prédio onde pudesse installar a minha aula, como provo com documentos que tenho a honra de offerecer a vossa consideração [...], não me parece que me devesse ser importada em culpa pois que, por mais rigorosas que deva ser a applicação da lei, não pode deixar de ceder aos casos de força maior [...] por isso não me pode tornar responsavel por qualquer applicação de pena que nas minhas circunstancias actuaes sómente viria a aumentar as difficuldades com que passo (CO. 5081, PD: Lydia Cortez Renné Ferreira, 02 jan. 1891).

Nesta ocasião a professora não sofreu qualquer punição, mas não tardou para que outro processo disciplinar tenha sido aberto. No mesmo ano Lydia foi condenada a pagar uma multa porque não havia enviado seus mapas escolares em tempo hábil, o que indica sua dificuldade em manter uma sala com o número mínimo de alunos, por isso a escolha em omitir estas informações:

Fazemos chegar ás vossas mãos o processo disciplinar instaurado por este Conselho, no qual a professora de Aparecida, D<sup>a</sup> Lydia Cortez Renné Ferreira foi condenada a pagar a multa de 20\$000 por ter deixado de appresentar o Mappa de movimento de sua escola, referente ao mez de Setembro do corrente anno (CO. 5081, PD: Lydia Cortez Renné Ferreira, 16 dez. 1891).

Dois anos depois, a mesma estratégia foi utilizada em outro processo disciplinar aberto contra a professora:

Por officio nº 35, de 9 do corrente, o inspetor escolar do 9º districto trouxe ao meu conhecimento que a professora da freguezia de N. Sr<sup>a</sup> da Aparecida, em

Guaratinguetá, D. Lydia Costa Renné Ferreira incorreu em sanções por ter deixado de remeter o relatório e mappa semestral de sua escola e haver se servido de um mappa falço no intuito de obter pagamento de vencimentos (CO. 5081, PD: Lydia Cortez Renné Ferreira, 18 mar. 1895).

Já Leonor Augusta Bueno, professora da primeira cadeira do sexo feminino de Santa Isabel, foi processada justamente porque apresentou um atestado médico, mas para o inspetor tratava-se de uma alegação falsa. Inicialmente a docente justificou que precisava se afastar pois seus “incomodos não permitiam o exercício do magistério”, mas depois de aberto o processo reconheceu que o verdadeiro motivo foi “fazer uma viagem rápida para vêr minha mãe que se achava em perigo de vida [...], considerando a vida d’ella superior a minha” (CO. 5101, PD: Leonor Augusta Bueno, 29 de set. 1895).

Não consta como foi o fechamento do processo, mas suas alegações finais indicam as dificuldades dos professores em conciliar seus problemas pessoais com a atividade docente, sem que com isso fosse afetada economicamente:

Exerço o magisterio a 5 annos e nunca sahi das normas que me ditam o Regulamento da Instrucção Publica. Se agora servi-me deste subterfugio foi para por ser irremediavelmente preciso como já vos demonstrei e melhor se evidenciará com o atestado do medico assistente de minha mãe que n’este momento mandei pedir. Fiada na justiça que vos caracteriza espero serena o vosso veredicto (CO. 5101, PD: Leonor Augusta Bueno, 29 de set. 1895).

Além das diferentes improvisações que os docentes realizavam para exercerem seu officio, também conviveram com outros contratempos tão ou mais impeditivos. Um deles residiu nas diversas epidemias que assolaram a região, o que obrigaram os professores a paralisarem as aulas por tempo indeterminado.

Taubaté foi um exemplo desta situação ao enfrentar no primeiro quinquênio da década de 1870 uma epidemia de varíola que deixou um saldo de 423 mortos, o que obrigou as autoridades municipais a implantarem uma série de medidas sanitárias para buscar controlar a doença, incluindo a suspensão das aulas nos locais de risco eminente (SOTO, 2001).

Os receios de novos surtos da moléstia levavam a Câmara Municipal e os jornais da cidade a noticiarem qualquer possibilidade de novos casos, como foi o caso do jornal *Gazeta de Taubaté* que, em 1883, dedicou alguns números do periódico para alertar a população de uma possível volta da doença. Suas precauções estavam fundamentadas no agravamento de uma “epidemia de varíola em Lorena que começou com caráter benigno. Surgiram novos 5 casos em diversos pontos da cidade e o lazareto não está bem situado perto do mercado”, por isso sugeriu à Câmara ser necessário “tratar da construção de lazareto (em face de notícias de epidemias nas vizinhanças chegadas diariamente), providenciar sobre o escoamento de águas e limpeza de quintais, ruas e largos da cidade, extinção de formigueiros e dos cães hidrófobos”. Para finalizar, alertou os taubateanos que de “vários pontos da província chegam notícia de que grassa sob medonho caráter a epidemia de varíola e em Taubaté se apela à população para que tome as necessárias medidas de higiene, caiação, limpeza, etc.” (*Gazeta de Taubaté*, 10 set. 1883, p. 2; 25 set. 1883, p. 1).

Segundo Telarolli Jr. (1996, p. 275), a instalação de ferrovias interligando várias áreas do estado de São Paulo, notadamente as regiões cafeeicultoras, favoreceu a disseminação de epidemias na década de 1890. A circulação de pessoas trouxe como um dos resultados a disseminação cada vez mais rápida da febre amarela, da varíola e de outras moléstias encontradas no período.

Isso foi verificado com as publicações do *Gazeta de Taubaté* e *d’O Popular* em 1895, relatando que uma epidemia de cólera chegou às cidades que ficavam às margens do rio Paraíba, o que foi necessário a contratação de membros da Guarda Nacional para trabalharem pelo Serviço Sanitário Municipal (05 jun. 1895, p. 1). Outro periódico, *O Imparcial*, também informou que a “epidemia de colerina no Vale do Paraíba faz 5 vítimas entre oito casos registrados em Lorena onde trabalha uma comissão de médicos de São Paulo” (16 jan. 1895, p. 1).

Situação semelhante foi verificada no *Jornal de Taubaté* em 1901, ao noticiar que

Repercute em Taubaté notícia do Diário Popular da capital de que grassa em São Paulo com alguma intensidade, em vários pontos, epidemia de varíola com alguns casos fatais. Devido a constante comunicação de Taubaté com São

Paulo e a ocorrência já na Rua Dr. Winther de um caso de uma senhora recém-chegada, que foi removida para o lazareto na Estiva, a Comissão de Higiene Municipal chefiada pelo Dr. Benedito Araújo Ramos trata de intensificar a vacinação e tomar medidas acauteladoras (*Jornal de Taubaté*, 01 set. 1901, p. 1).

Dois anos depois, o mesmo jornal noticiava que “Assola Taubaté epidemia de febre amarela que perdura por 3 meses e para cuja extinção a Câmara Municipal e o Governo Estadual se aliam” (*Jornal de Taubaté*, 16 mar. 1903).

Não havendo uma solução definitiva por parte das autoridades locais para a constância de casos epidêmicos na região, os moradores recorriam à sua fé como recurso último. Em 1905 o jornal *A Verdade* noticiou a comemoração do 2º aniversário da vinda da imagem de Bom Jesus do Tremembé a Taubaté, patrocinada pela Associação dos Empregados no Comércio. Segundo o impresso, “A vinda da imagem do Bom Jesus esteve ligada à epidemia que assolava Taubaté. O comércio cerra suas portas” (*A Verdade*, 15 ago. 1905, p. 2).

Em 1913, a mesma festa de Bom Jesus do Tremembé não foi realizada “por motivo da epidemia de alastro que assola Taubaté (e com certeza a região, inclusive Tremembé), como se vê do relatório do Prefeito de Taubaté: epidemia iniciada em 1912 e jugulada em 1913” (*O Norte*, 06 ago. 1913, p. 1).

Além da febre amarela e da varíola, a cidade também foi acometida pela gripe espanhola que teve seus primeiros casos relatados no final de 1918. Segundo relatório do inspetor sanitário Martiniano de Azevedo no período de 26 de outubro a 14 de novembro daquele ano, Taubaté teve 3.860 doentes, como uma média diária de 178 novos casos, resultando em 84 mortos. Ainda pelas informações do inspetor, Guaratinguetá registrou o primeiro caso do estado com pessoa que veio do Rio de Janeiro visitar sua família, enquanto Lorena já apresentava 90 casos, especialmente nos soldados que estavam acampados na cidade (BERTUCCI, 2002, p. 102).

Da mesma forma que as epidemias impactavam quase todas as instâncias sociais, professores e alunos também sofriam com estas contingências, o que influenciava

diretamente no cotidiano escolar, seja na infecção dos sujeitos, na suspensão das aulas, no fechamento ou mesmo na remoção de escolas.

Em 1897, por exemplo, o colégio de Jacareí Nogueira da Gama, em vista da epidemia de varíola que alcançou a cidade, foi transferido para Taubaté na chácara do Dr. Antônio Quirino de Souza e Castro, no bairro da Estiva. Uma vez que a doença foi controlada, a escola foi novamente removida para sua cidade de origem (*Diário de Taubaté*, 08 mai. 1897, p. 2). Adentrando o século XX, foi registrada “em Taubaté a notícia de que epidemia de tifo ataca onde há falta de água e as escolas vão ser fechadas a 1.º de dezembro” (*O Norte*, 13 nov. 1914, p. 2).

Ao que parece a sazonalidade de epidemias no estado foi a estratégia da professora Lydia Cortez Renné Ferreira, ao alegar ter fechado sua escola por motivo de moléstia na região. Todavia, o inspetor de ensino resolveu investigar mais detidamente o caso e decidiu consultar o subdelegado da cidade sobre a suposta epidemia. Sua resposta não poderia ser mais oposta que a da professora:

Em cumprimento ao vosso pedido, tenho a honra de dizer-vos que o estado atual deste lugar não pode ser melhor em vista da quadra que atravessamos; não tem dado aqui caso algum de diarrhéa cholinforme, nem cousa que possa inspirar desconfiança, enquanto a Guaratinguetá nada vos posso dizer, porque consta-me que os estado sanitário lá é bom e que algum caso de diarrhéa não inspirão receio pois são diarrhéas próprias da estação que atravessamos (CO. 5081, Carta do subdelegado de Aparecida, 17 dez. 1894).

Por conta de desvendado a fraude, a professora Lydia foi inquirida a responder processo disciplinar de injúria e abandono de seu cargo. Em sua defesa ela argumentou que na verdade não dispunha mais de recursos para manter a escola por aqueles dias, mas sabia que o governo não consideraria esta justificativa válida, assim descontando de seus vencimentos. Por isso da estratégia em fabular uma das inúmeras epidemias que constantemente assolavam a região (CO. 5081, Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 09 jul. 1895).

Não foi possível averiguar todos os casos em que professores foram, de fato, afetados por doenças e outras situações prejudiciais à sua salubridade, mas as fontes

consultadas apontam que as condições de trabalho calamitosas aliadas aos interstícios cada vez maiores de epidemias, possivelmente incidiram sobre a vida destes profissionais. Pelo DOESP foi possível encontrar dezenas de casos em que os professores requeriam períodos de licença para tratar de sua saúde, mas estas notas não contemplavam informações detalhadas das doenças que contraíram.

A título de amostra é possível citar a condição da professora Afra da Costa e Silva, que se afastou da escola em Mogi Guaçu por motivo de doença no início de maio de 1895, mas seu pedido de licença foi negado pela Diretoria Geral de Instrução Pública (DOESP, 02 mai. 1895 e 5 jun. 1895). Em 1912, a mesma professora conseguiu um afastamento de 90 dias por motivo de moléstia, enquanto em 1923 consta que ela se submeteu à inspeção médica na própria Diretoria de Instrução Pública (*O Norte*, 01 fev. 1912; 12 jul. 1923).

Já a professora Maria de Alencar Franco, no período que lecionou entre escolas isoladas e grupo escolar em Lorena (1894-1898), utilizou-se de seis licenças médicas para tratar de sua saúde, o que correspondeu mais de seis meses afastada de suas funções (*Correio Paulistano*, 29 ago. 1894; 13 set. 1895; 15 jan. 1897; 29 ago. 1897; 13 set. 1898; e 22 out. 1898). Ainda consta que em outubro de 1917 foi nomeada pela Diretoria Geral de Instrução Pública uma comissão médica para inspecionar a docente (DOESP, 20 out. 1917).

Os professores e cônjuges Francisco R. de Almeida e Julia da Silva Almeida foram indiciados pelo inspetor de ensino ao alegar que ambos abandonaram suas respectivas escolas em Rio Bonito, no ano de 1891. Depois do processo disciplinar iniciado, foram absolvidos com a seguinte sentença:

Sentença: Julgando provada a alegação do impedimento por força maior, qual a da moléstia e falecimento consequente de uma filha dos professores, neste processo accusados de terem infringido a disposição do art. 174 inciso 7º do reg. De 22 de agosto de 1887, em vista do documento apresentado e da informação do conselho, relevo-os da multa allí imposta, dando-se deste conhecimento ao Governo e aos interessados, por intermédio do conselho fazendo-se a devida nota no assentamento das cadeiras (DOESP, 24 mai. 1891, p. 143).

Da mesma forma, a professora Maria dos Santos Braziliense precisou provar que não merecia ser indiciada em um processo disciplinar porque o motivo de não ter conseguido ocupar a cadeira da Vila do Patrocínio de Santa Isabel no prazo estipulado, foi “em razão da morte do marido e de uma filha por febre amarela, bem como um cunhado por varíola, todos em Santos” (DOESP, 15 abr. 1893, p. 6338).

A professora Josepha Laurinda Gomes, dona da cadeira do bairro de Santa Cruz, em Monte Mor, precisou se defender de um processo disciplinar instaurado em julho de 1891 ao ser acusada de não ocupar a escola em tempo hábil. Apenas um mês depois conseguiu provar que sua saúde a impedira de fazer tal feito:

Sentença proferida no processo disciplinar instaurado contra a professora publica do bairro de Santa Cruz, em Monte-mór, d. Josepha Laurinda Gomes da Silva, por infracção do art. 174 inciso 7º do reg. de 22 de agosto de 1887. - De accordo com o parecer do conselho municipal e tendo em vista os documentos apresentados pela professora do bairro de Santa Cruz, relevo-a da multa imposta no art 174 inciso 7º do reg. de 22 de agosto de 1887, visto que justificou o excesso do praso concedido para posse daquella cadeira por moléstia superveniente. Leve-se a decisão ao conhecimento do Governo e notifique a professora por intermédio do conselho, tomando-se as notas necessárias e archivando-se este processo na secção do contencioso (DOESP, 08 ago. 1891, p. 641).

Situação semelhante ocorrera com a professora Maria Angelica de Moraes, ocupante da 2ª cadeira da escola feminina de Caçapava. Em junho de 1893, precisou se ausentar das aulas porque não tinha condições físicas para ir à escola, muito menos procurar o conselho municipal ou o inspetor de ensino para relatar sua situação. Em sua defesa contra a instauração de um processo disciplinar iniciado, recorreu à lembrança do conselho que era uma docente querida pela comunidade, inclusive que sua vinda para a localidade se deu pela motivação “De vários habitantes da cidade de Caçapava, pedindo ser nomeada professora publica de uma das cadeiras daquella cidade a normalista” (DOESP, 22 jul. 1892, p. 3574).

Depois de suas alegações, o conselho municipal decidiu intervir e assim escapou de uma penalidade mais dura por parte do Conselho Superior de Instrução Pública:

Processo disciplinar instaurado contra a professora publica da 2ª cadeira de instrução primaria da cidade de Caçapava, nos termos do art. 471, inciso 1º e 472 do regulamento de 30 de dezembro de 1892 - Vistos, julgo relevada da multa imposta pelo art. 472 do regulamento de 30 de Dezembro de 1892 d. Maria Angelica de Moraes pela falta de exercicio, na segunda escola de Caçapava durante o mez de junho ultimo, visto haver provado com os documentos de folhas 11, 12 e 13, corroborado pela informação do conselho municipal a folhas... então em funções, circunstância de força maior que a impediu de impetrar licença em tempo (DOESP, 27 out. 1893, p. 8415).

Afastamentos por doenças que acometiam os professores ou seus entes não era apenas uma realidade encontrada em escolas isoladas. Muitos pedidos de licença partiam de professores dos grupos escolares, como o caso de Ignez de Aquino Rios, que pleiteou junto ao governo paulista dois meses de ausência das suas aulas no grupo escolar Gabriel Prestes, de Lorena, mas conseguiu apenas metade do tempo (DOESP, 25 abr. 1897). Mesma situação do professor João Baptista dos Santos Sobrinho que, em 1895, dois meses de licença de sua escola também em Lorena para tratar de sua saúde e da mesma forma conseguiu apenas um mês (DOESP, 18 jul. 1895).

Outro fato de destaque aconteceu com o mesmo professor e a professora Maria Tiburcia Novaes, que na ocasião eram docentes do grupo escolar de Lorena. A primeira notícia envolvendo a professora Novaes apareceu em março de 1901, quando um médico foi nomeado para avaliar sua sanidade. No mês seguinte, o DOESP trouxe a notícia que não só ela como o professor Sobrinho foram obrigados a se submeterem, a pedido do diretor do grupo, a realizarem outro exame de sanidade feito pelos Drs. Clemente Ferreira e Adolpho Lindenberg (DOESP, 12 mar. 1901 e 20 abr. 1901). Um ano depois, a *Revista de Ensino* noticiou o falecimento da professora (1902, n. 4).

O caso da professora Maria Custódia da segunda cadeira do sexo feminino de São José dos Campos é sintomático para apreender os problemas de saúde que muitos docentes conviveram. Em 1890, o Conselho Municipal abriu um processo disciplinar contra a professora alegando os recorrentes atrasos no envio dos relatórios e livros de matrícula, o que levou à organização de uma comissão para analisar a situação. Ao visitarem o local encontraram a escola em abandono e descobriram que a professora não conseguia mais preencher os relatórios e outros documentos desde meados do ano

passado porque estava quase cega. A única medida tomada pelo Conselho foi afastar Custódia de suas funções e nomear a professora normalista Adelaide de Azevedo como sua substituta (CO. 5101, Rel. do Conselho Municipal de Instrução Pública, 15 abr. 1890).

Diante das inúmeras dificuldades que os professores vivenciavam em seu cotidiano juntamente com a falta de apoio dos poderes públicos, a percepção de grande parte destes docentes caminhava para uma descrença com relação ao Estado e suas promessas para a educação, o que permitiu a alguns superar suas realidades imediatas para perceber que se tratava de um problema de todo o sistema educacional.

Foi possível observar no conjunto dos relatórios do professor Pedro Silva esse discernimento das condições da profissão que, em 1894, culminou num discurso eloquente de sua posição quanto à situação do professorado paulista:

Eis-nos, pois, cumprindo essa missão que já nos parece uma formalidade prescrita pela rotina e que passando de regulamento em regulamento, irá eternizando-se, sem que produza o resultado que, teve em mente quem a instituiu.

Reclama-se em todos os relatorios; reforma-se a instrucção; torna-se a reformal-a, e as escolas permanecem as mesmas: - sem casa, sem moveis, sem livros e outros utensílios; desvanecendo assim a bôa vontade dos que querem dedicar-se devotadamente ao magistério publico.

A escola da 2ª cadeira desta cidade que está actualmente a meu cargo, é, como as outras que tenho regido, desprovida de moveis e outros objectos necessarios para o ensino; com a diferença que as outras eram de bairros e esta tem sua sede no centro d'uma cidade das mais intellectualmente adiantadas do nosso Estado.

Todas as reclamações dos professores são improficuas e a descrença já domina de tal forma o professorado do Estado, que todas as promessas alardeadas em seu bem, mesmo diante da phase progressiva que parece iniciar a instrucção primaria, o seu desanimo é patente, o seu desgosto é visível.

E outra cousa não podia ser o resultado da condição precaria, do abatimento deprimente em que os governos passados deixaram cair o professorado, e, sentimos bastante que – depois de quase cinco annos desta nova e benefica fórma de governo, e, portanto, de adiantamento e de progresso, as nossas escolas sejam as mesmas dos tempos antigos; quasi nada tenhamos melhorado.

O que poderão fazer a bôa vontade e a dedicação dos inspectores e dos professores diante da escassez de recursos imposta pelos governos a este ramo de serviço, digno por certo de melhor sorte?! (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 jun. 1894).

Estas diferentes experiências se interligavam pelo mesmo efeito degradante da profissão de professor primário diante das ações ou omissões do Estado. Por isso quaisquer mudanças no cotidiano escolar eram discutidas e repensadas por estes profissionais, intervindo conforme suas possibilidades, engendrando suas próprias estratégias para sua manutenção ou remuneração.

Os processos disciplinares, as notas no DOESP e os relatórios sazonais dos professores até aqui apresentados, possibilitaram a abertura de uma janela para vislumbrar as mazelas e os desafios do cotidiano dos docentes, visto que suas práticas corresponderam mais a uma reação imediata para a sobrevivência do que um ato de rebeldia contra as normas educacionais.

Além dos casos citados, em que demonstraram as condições precárias de atuação dos professores, também foram encontradas situações em que os processos disciplinares foram utilizados como instrumento de poder pelas autoridades educacionais e políticas, o que demonstrou o peso do contexto regional e local para os conflitos e negociações envolvendo os professores primários, mergulhados em uma estrutura coronelista em que a educação primária tornara-se moeda valiosa.

## Capítulo 3 – Usos e abusos dos processos disciplinares

*Duas cousas eu garanto desde já: 1. Hei de provar a exuberância que esse processo é injusto e iníquo; 2. Tenho cumprido com meu dever e, por isso, não me curvei ontem, nem me curvei hoje e não me curvarei amanhã, a quem quer que seja, haja o que houver, aconteça o que acontecer.*

Prof. João Pereira de Souza Penna, 02 out. 1897.

### 3.1 – Os processos disciplinares e as relações de poder coronelista

Como discutido no capítulo anterior, a análise da maior parte dos processos disciplinares instaurados contra professores que lecionavam em escolas isoladas pelo estado de São Paulo evidenciou as precariedades da profissão, o que contribuiu para as tomadas de decisões dos docentes em omitir, falsificar documentos ou simplesmente ignorar as normas quando estas situações eram interpretadas como meios de manter seu ofício e seus rendimentos.

De outro lado, quando avaliados os processos disciplinares instaurados contra os sujeitos que compunham os grupos escolares ou escolas isoladas mais próximas aos centros urbanos, surgiram novas problemáticas diante das disputas políticas locais, na medida em que a escola primária se tornava um dos pilares da hegemonia das elites regionais. Nestes casos, as denúncias funcionavam como estratégia de prejudicar aqueles professores que de alguma forma foram considerados adversários políticos ou concorrentes de prestígio social.

Do ponto de vista político e econômico, esse período apresentou a consagração das oligarquias como classe dominante. Em São Paulo, notoriamente os setores atrelados ao comércio internacional do café, como cafeicultores, comerciantes e banqueiros. Todavia, o final do século XIX apresentou uma inflexão negativa no preço das sacas de

café, indicando uma ameaça a toda estrutura de poder arquitetada em torno das exportações agrícolas.

À medida em que a economia dava sinais de crise, mais os fazendeiros, também conhecidos como coronéis, buscavam suporte no Estado como sustentáculo para reverter ou amenizar as perdas que começavam a se acumular. Segundo Carvalho (1997, p. 229)

A conjuntura econômica [...] acarretava enfraquecimento do poder político dos coronéis em face de seus dependentes e rivais. A manutenção desse poder passava, então, a exigir a presença do Estado, que expandia sua influência na proporção em que diminuía a dos donos de terra. O coronelismo era fruto de alteração na relação de forças entre os proprietários rurais e o governo e significava o fortalecimento do poder do Estado antes que o predomínio do coronel. O momento histórico em que se deu essa transformação foi a Primeira República, que durou de 1889 até 1930.

A decisão mais notória neste grande acordo foi a chamada “política dos governadores” implantada por Campos Sales em 1898. Segundo o próprio presidente, era dos estados que se governava a República: “A política dos estados [...] é a política nacional” (SALES, 1908, p. 252).

Para recuperar a economia brasileira da crise cafeeira e saldar as finanças a fim de que o crédito internacional voltasse a confiar no país, Campos Sales elaborou estratégia de duas frentes: a primeira colocando em prática o plano *Funding Loan*, política de contenção dos gastos e medidas fiscais para o aumento de arrecadação; e a segunda a implantação da “política dos governadores”, a qual o presidente reforçou o Executivo frente ao Legislativo por meio de alianças firmadas com os políticos estaduais que estavam no poder durante o início de seu mandato, beneficiando as oligarquias que o apoiassem através do mecanismo de “verificação dos poderes”, instrumento de última hora para validar as eleições caso a contagem das urnas não dessem como vitoriosos os grupos políticos situacionistas. A comissão de verificação era feita por cinco deputados, e seu presidente passou a ser sempre o último presidente da Câmara, o que garantia intermitentemente a vitória das oligarquias aliadas ao Executivo federal (CARONE, 1983, pp. 192-193).

À medida em que o presidente da República se fortalecia em suas bases estaduais, a federalização política ganhava contornos nítidos, o que estabeleceu uma intrincada teia de alianças entre as oligarquias mais importantes de cada estado, o que, na acepção de Leal (1975), representava o coronelismo:

[...] resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa (LEAL, 1975, p. 40).

O “coronel”, que estava na base do sistema de dominação sociopolítico, exercia sua hegemonia por meio de compromissos recíprocos que tornaram o jogo político complexo o suficiente para que sua autonomia regional ou local estivesse intimamente ligada à sua dependência estadual ou nacional.

Nessa concepção, o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o do coronel sobre seus dependentes rivais, sobretudo cedendo-lhe o dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária (CARVALHO, 1997, p. 229).

Este sistema político estava correlacionado com a conjunta econômica do período, marcada pela decadência econômica dos fazendeiros, acarretando disputas políticas dos coronéis diante de seus dependentes e rivais. Como forma de não implodir o *status quo*, a presença do Estado tornou-se cada vez mais importante como mediador, causando uma “alteração na relação de forças entre os proprietários rurais e o governo e significava o fortalecimento do poder do Estado antes que o predomínio do coronel” (CARVALHO, 1997, p. 230).

Por isso, conseguir apoio ou eleger o maior número de ocupantes das cadeiras do Legislativo e do Executivo, bem como indicar outros cargos de relevância no diagrama da máquina pública, passou a ser o *modus operandi* mais eficaz na manutenção de

privilégios dos fazendeiros e seus agregados, desenvolvendo uma intrincada teia de acordos e conflitos nas diferentes instâncias em que o coronelismo alcançou.

Para Carvalho (1997, p. 231)

Não é preciso, por exemplo, demonstrar que o papel de um juiz de paz, de um juiz municipal, de um delegado de polícia ou de um coletor de impostos está estreitamente vinculado à sustentação dos interesses econômicos dos donos de terra e dos grandes comerciantes. As tarefas do juiz e do delegado eram importantes para o controle da mão-de-obra e para a competição com fazendeiros rivais. Ser capaz de oprimir ou proteger os próprios trabalhadores ou de perseguir os trabalhadores dos rivais fazendo uso da polícia era um trunfo importante na luta econômica. Como observou Oliveira Vianna (1949), a justiça brasileira caracterizava-se, nessa época, pelas figuras do “juiz nosso”, do “delegado nosso”, isto é, era uma justiça posta a serviço dos interesses dos mandões. O coletor de impostos, por seu lado, podia, pela ação, ou inação, afetar diretamente a margem de lucro dos coronéis. **Até mesmo uma professora primária era importante para conservar valores indispensáveis à sustentação do sistema** [grifos nossos].

Como discutido no capítulo 1, a educação escolar tornou-se um dos elementos centrais das políticas públicas do estado de São Paulo, tanto como símbolo de uma nova era que os republicanos propagandeavam, quanto estratégia de organização e controle diante das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas em fins do século XIX. Por isso era de se prever que os cargos ligados à educação pública, notadamente os da escola primária, ganhassem interesse por parte dos sujeitos que compunham a estrutura de poder coronelista.

Quando os coronéis conseguiam se sobressair na relação com o Estado, controle educacional significava na prática indicar, privilegiar, pressionar, perseguir e até mesmo demitir aqueles professores, diretores e inspetores que de alguma forma eram considerados importantes ou indesejáveis conforme a conjuntura se apresentava. Todavia, a burocratização estatal que caminhava paralelamente aos interesses dos cafeicultores tornava estas ações mais complexas do que simplesmente uma relação de mandonismo. Se no início os professores estavam mais atrelados e dependentes aos fazendeiros ou seus representantes para exercerem seus cargos, a formação, formalização e ampliação da

profissão docente, bem como o estabelecimento de diretrizes funcionais e normativas, exigiram mecanismos de intervenção mais sofisticados que em última instância poderiam ser amparados pela própria legalidade jurídica.

Nesse sentido, os sujeitos que ocupavam alguma posição de poder nas relações coronelistas passaram a utilizar os processos disciplinares como mecanismo de controle sobre inspetores, diretores e especialmente professores. Ao mesmo tempo, os mesmos processos permitiam que os acusados se pronunciassem para promover sua defesa, possibilitando a comprovação de sua inocência na maior parte dos casos, em especial porque as ocorrências não eram julgadas na própria localidade, mas sim enviados para instâncias superiores, o que exigiam das denúncias fatos e provas documentadas para serem consideradas válidas do ponto de vista burocrático.

No entanto, em geral a simples abertura do processo disciplinar já constituía uma jogada capaz de rearranjar as peças do jogo político dentro da escola primária. Se na maior parte dos casos não era possível destituir estes funcionários públicos a partir de um simples desejo conjectural, o uso destas medidas infracionais ao menos causaria atribulações às vidas destes educadores, pois como visto a permissão de sindicâncias geravam no mínimo afastamentos, suspensão salarial e de bônus, além de afetar reputações frente ao corpo social.

Um dos casos mais relevantes quanto ao uso dos processos disciplinares como disputa das relações de poder coronelistas ocorreu com o professor Frederico José Torres Neto, do Grupo escolar de Pindamonhangaba. O docente foi acusado pelo diretor do grupo, Júlio Pinto Marcondes Pestana, de agredir o aluno Manuel Ignácio durante a aula de exercícios militares. A história ganhou repercussão na cidade e o diretor decidiu acusar formalmente o professor enviando um pedido de abertura de processo disciplinar para o Diretor Geral de Instrução Pública, Arthur César Guimarães.

Como argumentação para a acusação, consta nos autos do processo disciplinar que segundo as palavras do diretor Júlio Pestana, no dia da agressão ao aluno, ele estava na companhia de outro professor do grupo escolar, Júlio Marcondes do Amaral,

[...] observando uma planta (esta aula era dada no pateo) quando fui por este advertido e procurei me aproximar do logar; mas ante de ali chegar disse-me o adjunto, depois de já ter espancado ao alumno – (são palavras textuaes). Seu Júlio Pestana? O alumno é seu discipulo vê o que faz – a isto redargui-lhe, em termos comedidos, que fizesse retirar o referido alumno da fôrma, para que continuassem os trabalhos como era natural, aguardando a ocasião oportuna para fazer-lhe a competente observação como era de lei (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

O diretor continuou sua explanação dizendo que havia informado ao professor Frederico Neto que havia cometido outra falta ao não retirar o aluno da aula. A alegação do professor era que o garoto o tinha insultado, mas para o diretor isso “constitui uma inverdade, porque os alunos que estavam presentes negam o insulto, affirmando que só depois de espancado é que proferiu as allegações de defeza” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Durante todo o relato do diretor Júlio Pestana fica evidenciado sua tentativa de descrever ao inspetor literário que suas ações foram tomadas conforme à lei, além de demonstrar bom senso, e que as atitudes do professor Frederico Neto para com o aluno e para com o próprio diretor foram excessivas. Segundo o diretor, sua primeira atitude foi chamar a atenção de Frederico Neto “no character conciliador, dizendo – você fez mal, pois, pelo Regimento é prohibido bater-se em alumno” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895). Tratava-se de uma clara referência ao artigo 492º do Decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893, ao descrever que a “reprehensão deverá ser dada em termos comedidos, visando mais o proposito de um conselho” (SÃO PAULO, 1893).

Mas além de não reconhecer seu erro, o professor teria

[...] até me calumniado para justificar-se de um accusação que por principio algum poderia deixar de levar ao vosso conhecimento, por isso que, do contrario, as suas consequencias recahiriam necessariamente sobre mim, assim como viriam prejudicar os creditos do estabelecimento de ensino que immerecidamente tenho a honra de dirigir (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Pelas alegações do diretor Júlio Pestana, não havia outro motivo além dos fatos em si para pedir a abertura do processo disciplinar, pois nada em sua carreira profissional poderia justificar tamanha “baixeza ao ponto de formular uma acusação mentirosa somente com o fim de perturbar o espirito de um collega a quem sempre protestei sincero e ameno trato como costume proceder para com todos com quem tenho o prazer de conviver” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Apenas no final do relato do diretor é que fica explicitado o tipo de agressão que o professor teria cometido. Segundo ele, foram

[...] duas ou três leves reguadas – salvo seja – pois foram precedidas de uma expressão indigna de quem educa – qual o dizer cale-se, que do contrario arrebento-lhe a boca – e o som produsido pelas pancadas foi tal, que despertou a atenção de quem se achava algum tanto retirado, não precedendo ainda, porque pelo facto de ter dado com mais ou menos força não deixou de dar e portanto commetteu o delicto (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

É importante destacar que apesar da proibição do uso de castigos físicos contra os alunos, era uma prática comum dos professores desde o período imperial. Acreditava-se que a agressão era uma forma rápida e eficaz de incorporação do respeito e da ordem aos alunos, nada diferente do ambiente familiar (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, pp. 48-49).

O próprio denunciante, o diretor Júlio Pestana, foi acusado por Frederico Neto de agredir seus alunos:

Accusado pelo Director do Grupo de ter no dia 24 espancado brutalmente o menor, sou forçado a vos faser sciente que tal queixa não é veridica [...], porquanto muitas veses o vi bater com a cabeça de um alumno na de outro. Qual o castigo physico pior?! O que infelizmente e em má hora puz em prattica ou o que por veses fez o Director denunciante?! (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Pelo andamento dos autos do processo disciplinar, a situação do professor Frederico Neto agravou-se, pois juntamente com o relato do diretor Júlio Pestana também

constava uma carta escrita por João Marcondes de Moura Romeiro, pai do aluno, endereçada a Arthur César Guimarães.

Logo no primeiro parágrafo é demonstrado o descontentamento do pai com relação ao grupo escolar e especialmente ao professor Frederico Neto. Em suas palavras, “em má hora me lembrei de confiar a dedicação e cuidados de um estabelecimento de instrução, de cujo pessoal faz parte aquelle monstro” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Ainda que o teor da carta fosse atacar o professor Frederico Neto, as argumentações postas pelo pai furioso apresentaram dados que até então não tinham sido mencionados no relato do diretor do grupo escolar. Para João Romeiro,

[...] abusando de sua posição de professor, **o miserável por presunção que possa ter com pessoas de minha família**, sem que o mínimo tivesse dado motivo á nenhuma convicção – ou um digno pretexto durante a aula, como informaram todos os professores que alli se achavam, - lançou mão de uma régua que estava ao seu alcance, e com ella espancou covardemente a criança que não tinha forças para reagir [...] (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895) [grifos nossos].

O trecho destacado presume-se que a agressão foi um revide do professor Frederico Neto por conta de disputas que ele teria com a família do aluno. Há evidências na defesa do professor que acabam apontando que de fato as famílias tinham um passado conflituoso, pois em suas palavras as

[...] denuncias são cobertas de ódios anteriores, de sabeis que não tenho culpa, de ódios cultivados nas luctas politicas da monarchia entre meu pae e o Dr. João Marcondes de Moura Romeiro, porque como filho não me deve caber parte nas dividas entre ambos porque o cordeiro inocente não pode ser victimado, já que tem por si a justiça dos homens sérios, dos homens afastados da mesquinha politicagem do interior.

Não precisarei procurar provas da inimizade entre meu pae e o Dr. João Romeiro, porque é publico e notório nesta cidade e eu não sou tão pobre de conhecimentos que fosse procurar uma vingança inepticas na fragilidade de uma creança como deu a entender um dos denunciantes (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895)

Não foi possível rastrear os fatos que levaram às desavenças entre as famílias de Frederico Neto e João Romeiro, mas o empenho por parte do diretor Júlio Pestana em abrir o processo pode ser explicado pelo prestígio e poder que o pai do garoto tinha na cidade. Além de escritor e poeta, João Romero formou-se bacharel em Direito em 1865, foi juiz municipal e de órfãos de Pindamonhangaba, presidente da Câmara Municipal, deputado da Assembleia Provincial em duas legislaturas, juiz de direito da Comarca de São Bento de Sapucaí e fundador do jornal *Tribuna do Norte* da mesma cidade<sup>56</sup> (Tribuna do Norte, 07 jun. 2018). Isso pode ser confirmado pelo trecho em que o diretor Júlio Pestana deixou transparecer a gravidade do caso “por ser filho de pessoa bastante conceituada nesta cidade” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

Sabedor que suas chances seriam pequenas frente ao pai do aluno, a linha de defesa do professor foi desqualificar a atitude do diretor Júlio Pestana ao chamar sua atenção em frente ao alunado, por isso evocou o artigo 474º do Decreto n. 218 que determinava que qualquer reprimenda deveria ser feita “sob reserva, por qualquer auctoridade escolar, ao professor negligente, de maneira a estimulal-o ao cumprimento de seus deveres” (SÃO PAULO, 1893). Em suas argumentações, estava convicto em provar

[...] que meu intento nunca foi dar mau exemplo aos menores sob minhas instrucções, mas faser-me valer do direito que tenho perante o artigo 474, porque as admoestações devem ser feitas **em reserva** pelas auctoridades escolares, já que as admoestações em presença dos alumnos antigos no magistério, para que os novos não se guiem pelos seus actos em si defeituosos e mais dignos de severidade (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895) [grifos do autor].

Apesar disso, não era intenção do professor em fazer uma acusação formal contra o diretor, pois tinha ciência de que sua estadia na escola poderia ficar insustentável. No lugar disso apenas alegava ao inspetor literário para que “Não julgueis com taes alardes venho vos traser uma nova dennuncia, apenas procuro defender-me do **crime brutal** que

---

<sup>56</sup> Também é de sua autoria a letra do hino da cidade de Pindamonhangaba (REALE, 1936, p. 138).

desejam me accusar, o de **offensas físicas**” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895) [grifos do autor].

O plano era simples, demonstrar o tamanho do desrespeito que sofreu para atenuar suas “offensas físicas”, da mesma forma continuar insinuando a má conduta do diretor. Em sua versão dos fatos,

Estando a dar aulas de exercícios militares, ordenei que na forma se guardasse absoluto silencio e o menor Manoel Ignacio desatendeu-me e reprehendendo-lhe, respondia-me: **Não me amolle; vá para o inferno; o Sr. Não é gente.** Observando-lhe que tivesse termos obtinha sempre a mesma falta de respeito. Mesmo assim continuou o mesmo com a falta de respeito, fazendo-me chamar o Director do Grupo que em tom imperativo repreendeu-me perante os alumnos, obrigando-me a usar da voz alterada tambem. Eis o que se deu, cidadão; como vestes não espanquei brutalmente o referido menor porque se o tivesse feito tel-o-ia inquestionavelmente ferido (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895) [grifos do autor].

A explicação para a agressão foi manter a ordem dos alunos: “Nessa ocasião pareceu-me impossível deixar de castigal-o e tive a leviandade de ir de encontro as leis regulamentares, mas com o fim de amedrontal-o”, pois o “professor desmoralizado em classe, jamais poderá readquirir a força moral precisa para manter a bôa ordem disciplinar” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895). Apesar de suas ações terem sido irregulares, em sua estratégia de defesa elas foram necessárias porque o que estava em jogo não era só sua autoridade, mas também a honra que a profissão advogava, por isso em seu julgamento agredir o aluno era um mal menor para resguardar um bem maior.

Este pensamento explica sua indignação contra o diretor, pois em sua concepção ele deveria ser o primeiro a ficar do seu lado. Da mesma forma esperava que o Diretor Geral de Instrução Pública fosse o mais brando possível em sua pena, já que considerava os dias de afastamento como correção suficiente.

Conhecendo hoje de que as penas tem uma ordem natural, isto é, admoestação, reprehensão, multa, suspensão e demissão, cumpre-me nos termos conhecidos que a primeira pena já me foi imposta pelo cidadão Inspector do Districto,

como podeis verificar pelo Documento n. 1, pedindo-vos, por tal motivo, que não me seja imposta a pena citada pelo artigo 477 § 1º letra B, porque já vos provei que não dei maus exemplos, não immolei o menor (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

A tentativa era não perder os vencimentos dos dias que não lecionara, pois o artigo 477º § 1º definia a suspensão de 5 a 15 dias com “a cessação do exercicio das funcções, com perda do vencimento correspondente ao tempo de sua duração”, enquanto a letra B definia que um dos motivos para tal pena era “dar maus exemplos ou inocular maus principios no animo dos alumnos” (SÃO PAULO, 1893).

Chama a atenção no caso que toda a documentação do processo disciplinar foi enviada do diretor do grupo diretamente para o Diretor Geral de Instrução Pública, o que normalmente deveria contar com a anuência do inspetor literário do distrito, João Mário de Freitas Brito. A explicação dada pelo próprio diretor Júlio Pestana foi que “tratando-se de questão urgente e achando-se fóra do Municipio o Inspector Litterario” e, além disso, “mesmo porque há suspeição entre o referido Inspector Litterario e o cidadão Frederico José Torres Neto que são parentes em aproximado gráo” (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895).

A acusação do diretor de que o inspetor não tomaria a atitude necessária contra o professor por conta de seu parentesco foi rebatida por João Brito, em primeiro lugar demonstrando a irregularidade do processo e, em segundo lugar, por colocar em suspeição as verdadeiras motivações para a denúncia:

Sabendo por carta particular do Director do Grupo Escholar de Pindamonhangaba, que vos dirigiu directamente um officio, denunciando o professor do mesmo Grupo, dando como causa matéria urgente e queixas particulares, vos lembro que as providencias já foram por esta Inspectoria tomadas, como podeis verificar pelo officio nº 469 e vos envio copia do officio que nesta data remeto ao Director do Grupo, que falta com o art. 85 do Regimento Interno, cujo protesto aqui deixo consignado, vos fazendo ciente ao mesmo tempo que já admoestei o referido professor e que vou tratar do respectivo processo si assim encontrar bases solidas, **que não forem meramente politicas** (CO 5081, PD: Frederico José Torres Neto, 1895) [grifos do autor].

Não consta nos autos, tão pouco no DOESP, qualquer menção sobre o veredito deste caso, mas é certo que os sujeitos envolvidos continuaram com o litígio mesmo depois do processo finalizado. Isso porque cerca de um ano depois, outro processo disciplinar foi aberto, desta vez contra o diretor Júlio Pestana e o professor Júlio do Amaral, sobre a aquiescência do inspetor João Brito.

Segundo o inspetor literário João Brito, o diretor e o professor eram os verdadeiros culpados pelo estabelecimento de ensino estar “profundamente alterado quanto a disciplina interna” (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896). Por se tratar de um diretor um dos envolvidos, o inspetor evocou a importância das autoridades escolares em manterem a ordem:

O Legislador, quando tratou de formular a Lei sobre a qual se deveria moldar o regulamento da instrução publica, não descuidou-se de crear um código disciplinar, para que a ordem fosse mantida e se tal código não é fielmente observado pelas auctoridades superiores, a instrução em breve se tornaria um cahos de abusos [...] o homem tende sempre seguir o mal, desviando-se do bem (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

É notável a interpretação que João Mário de Freitas Brito fazia da sociedade e, especificamente, do universo escolar. Assim como Hobbes (1984), ele acreditava que as leis não eram apenas um norte para os homens, mas especialmente uma bússola moral diante do fato da humanidade ser essencialmente má. Em seu entendimento, sem uma autoridade superior as escolas e, portanto, os professores, cairiam num “cahos de abusos” e “desviando-se do bem”.

Por isso estava disposto a provar que o diretor Júlio Marcondes Pestana era o principal responsável pela “má direcção, da falta de disciplina, da pouca attenção que se liga ahi as attribuições regulamentares, saltando-se por cima da lei, desrespeitando-se o Regimento” (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

É evidente que pelo teor do relato de João Brito, o inspetor não havia esquecido da forma como se sentira desautorizado pelo diretor no processo anterior, muito menos

pelo ataque ao seu parente, o professor Frederico Neto. Em fala dirigida ao Diretor Geral, assim disse:

Discutamos os factos:

Sois pleno conhecedor, cidadão, da lucta que levantou-se, entre o Director e o Adjuncto, a ponto daquele julgar-se com o direito de diser que se **incompatibilisou** com este, atirando-o como auxiliar de um dos professores (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896) [grifos do autor].

Dada a proximidade dos dois processos disciplinares, subentende-se que o professor adjunto descrito no trecho fosse Frederico Neto. Isso significa que mesmo que as investigações o tenham inocentado, o docente acabou sendo rebaixado à condição de auxiliar na ocasião por vontade do diretor. Por mais que esta situação tivesse peso nas ações do inspetor, suas alegações para o pedido de abertura do processo disciplinar contra o diretor Júlio Pestana e o professor Júlio do Amaral foram outras:

Na representação que hoje faço subir ao vosso alto conhecimento, apenas vos peço o que for da justiça e direito quanto ao Director do Grupo e ao professor Julio do Amaral, como incursos no §3º do art. 478, um por ter apresentado mappa falso e outro por ter apresentado tambem um documento para informações inexactas de sua escola [...] (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Na concepção do inspetor literário, o diretor Júlio Pestana estava acobertando o professor Júlio do Amaral ao ajudá-lo a falsificar o mapa de sala. Conforme o artigo 176º do Decreto n. 218, estes documentos forneciam a média mensal e anual de frequência dos alunos, exigindo dos professores descontar o “numero dos alumnos matriculados todos aquelles que tiverem sido eliminados por qualquer motivo, constituindo falsidade no mesmo mappa a falta de declaração sobre isso”. Esta contagem era particularmente importante para os professores porque o artigo 167º estabelecia que o número mínimo para o funcionamento de uma sala era de 20 alunos, abaixo disso a sala deveria ser fechada (SÃO PAULO, 1893).

A menção feita pelo inspetor João Brito do §3º do artigo 478º era a pena de demissão por “Servir-se de documentos falsos para justificar informações inexactas sobre

o estado de sua escola, viciando declarações nos mappas e nos livros de escripturação escolar ou deixando-as subsistir quando devam ser alteradas” (SÃO PAULO, 1893).

Na avaliação do inspetor, o diretor Júlio Pestana era

[...] incapaz de desempenhar qualquer função, principalmente se ella se revestir de qualquer responsabilidade, como presumo que tal logar venha a ter, desde que os Grupos vão tomando certo impulso que pelo menos no meu districto tenho tensões de dár; elle é completamente inépto e dizem até, **mentecapto!**

Como pois servir em taes condições?!

O tempo vos provará a veracidade do que vos relato, as provas, brevemente, se tornarão salientes (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896) [grifos do autor].

Interessante notar que o Conselho Superior de Instrução Pública deu o parecer favorável para que o inspetor João Brito colhesse as provas necessárias para provar suas acusações, no entanto reconheceu ser uma estratégia perigosa ao consultar os professores e, de certa forma, instigá-los contra o diretor Júlio Pestana. Nas palavras de Arruda Castanho, membro do Conselho,

Examinando detidamente os documentos que fundamentam a accusação promovida pelo inspector escolar do 9º distrito contra o director do grupo escolar de Pindamonhangaba, Julio Pestana, e professor do mesmo grupo, Julio Marcondes do Amaral, sou de parecer que seja ouvidos os professores dentro do praso estipulado no art. 495 do reg. de 27 de novembro de 1893, convindo porém lembrar ao inspector denunciante que meio de prova por elle procurado ameaça a authoridade dos superiores e fomenta a insubordinação dos subalternos, novidade jurídica capaz de revolucionar a própria revolta (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Com a devida autorização, o inspetor João Brito iniciou sua investigação ao enviar por escrito aos professores do grupo escolar os seguintes questionamentos:

Tornando-se precisa a imediata reorganização do Grupo dessa cidade, aliás profundamente alterada quanto a disciplina interna, é mister que, junto a este, me respondeas se o cidadão diretor do mesmo Grupo visitou oficialmente vossa cadeira durante o correr do anno próximo passado, vos auxiliando na

transmissão de conhecimentos aos vossos alumnos (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Como era de se esperar, a resposta do professor Júlio do Amaral não apresentou quaisquer indícios de irregularidades em suas ações ou do diretor Júlio Pestana:

Em resposta ao vosso officio, cumpreme declarar-vos:

O Illustre Cidadão Director do Grupo Escolar, Julio Pestana, visitou oficialmente a minha aula durante o anno de 1895, procedendo exame geral a todos os alumnos presentes.

Quanto a ultima parte, declaro tambem que recebi grandes auxílios do mesmo cidadão na transmissão de conhecimentos aos meus alumnos (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Todavia, o retorno dado pelo professor Frederico Neto foi o oposto:

Em resposta ao vosso officio visto, cumpre-me scientificar-vos que, conform já vos respondi em officio anterior, não me consta que o cidadão Director deste Grupo Escolar tivesse visitado oficialmente, não só a cadeira regida pelo professor Julio Marcondes do Amaral, como também nenhuma das outras que funcionam neste mesmo Grupo (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

A assinatura do officio comprova que de fato Frederico Neto estava atuando como professor adjunto do professor Francisco Ignacio Salgado. Por isso os mesmos questionamentos foram enviados para este último, reafirmando as palavras de Frederico Neto:

Respondendo o vosso officio resta vos informar o seguinte: Nenhuma vez a minha cadeira doi, em character official, visitada pelo Director do Grupo e nem ministrou-nos ordens que nos encaminhassem no desempenho do ensino (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

As suspeitas do inspetor foram confirmadas com a resposta do professor Pedro Silva, dono de uma das cadeiras do grupo escolar:

Fiel á verdade dos factos e as disposições do art. 135 §11 do regulamento de 27 de novembro de 1893, passo a responder os dois quesitos rétros pela fôrma seguinte:

Quanto ao primeiro, - que o Director do Grupo durante o anno não visitou uma só ves officialmente a escola a meu cargo, estando-na entregue a mim tão somente.

Ao segundo, - que não ministrou-me ordem alguma no referido sentido (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Assim como no processo disciplinar anterior, não foi encontrado o desfecho official do caso nas publicações do DOESP. Apesar disso, um officio do diretor Júlio Pestana ao Presidente do estado de São Paulo, Campos Salles, enviada no mesmo ano do processo, demonstra que o diretor não resistiu às pressões do inspetor João Brito:

Diz Julio Pestana, professor normalista, com exercício no cargo de director do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol desta cidade, que não póde mais continuar nesse exercício, porquanto, sendo certo como provas póde com documentos convincentes e mesmo com a inspecção seria de um representante do Governo, que a disciplina interna tem sido escrupulosamente zelada e a organização e direcção approximadas tanto quanto possível das que são instituídas nos estabelecimentos de ensino congêneres dessa Capital; mas que vê-se inibido de agir ficando mesmo numa passividade comprometedora, em vista da attitude contraria as normas do direito e da razão provocada pelo cidadão Inspector Litterário que procura estabelecer attritos entre os professores e por outro lado como já tive a honra de vos dizer, colloca o supplicante numa passividade comprometedora, isto é, arreda-o das suas attribuições sem que ao menos salve-lhe a responsabilidade, praticando atos que o desmoralizam até perante os empregados subalternos do Grupo, ingerindo-se no que não lhe atribui, pelo que o supplicante vem perante vós conciso da rectidão que caracteriza os vossos actos solicitar que digneis, attento ao que acabo de expor, conceder-lhe exoneração do cargo de professor e director do alludido Grupo (CO 5081, PD: Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896).

Enquanto o diretor Júlio Pestana pediu demissão, as investigações apontam que o professor Júlio do Amaral não seguiu o mesmo caminho, tão pouco recebeu a penalidade máxima de exoneração, pois seu nome ainda constava como um dos docentes do grupo escolar no ano posterior ao processo disciplinar (CUNHA, 2015, p. 149).

O caso aponta que quanto mais os processantes se esforçavam em demonstrar imparcialidade em seus atos para cumprir a letra fria das normas disciplinares, mais suas ações jogavam luz à dinâmica coronelista pelas cidades paulistas, pois na medida em que outros professores, sob a mesma jurisdição, cometiam faltas semelhantes, mas não eram sequer indiciados, ficava evidente que os critérios de processar ou não era antes de tudo um instrumento de força política.

Enquanto Frederico Neto passou por uma devassa profissional por seu parentesco com o inspetor escolar<sup>57</sup> e por desavenças políticas de sua família com os Romeiro, o mesmo não acontecera com o professor Pedro Silva, então dono da 2ª cadeira na mesma cidade de Pindamonhangaba. Se o primeiro foi acusado formalmente de agredir um aluno, este último fez questão de evidenciar em seu relatório semestral que a violência física era um de seus instrumentos pedagógicos para ensinar os alunos<sup>58</sup>.

Na ocasião o docente foi taxativo ao dizer que seus alunos “progridem gradualmente, com exceção apenas de alguns que, quase totalmente despidos de intelligencia são incapazes de aproveitamento satisfatório a não ser por **offensas phisicas**” (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 nov. 1894) [grifos nossos]. Considerando a data do relatório e por ser a mesma cidade, era de se esperar os mesmos procedimentos

---

<sup>57</sup> O parentesco entre inspetor e professor por vezes era utilizado por adversários políticos como estratégia de afastar o inspetor das investigações do processo disciplinar. Fora a situação do inspetor do 20º distrito de Rio Claro, Benedicto Azevedo Marques Junior, ao enviar um ofício para a Diretoria Geral de Instrução Pública explicando que era parente do professor Emílio Leonardo de Campos Filho, mas que isso não o desqualificava a frente do processo disciplinar aberto contra o docente por adulteração do mapa escolar, especialmente porque em sua avaliação a defesa do mesmo já apontava “factos extranhos ao officio da denuncia”, deixando a entender que tratava-se de um caso de perseguição política (DOESP, 16 jun. 1895, p. 13859). Sua suspeita foi comprovada dias depois com o despacho do diretor geral que arquivou o caso alegando que “Não procede a arguição em vista das provas” (DOESP, 21 jun. 1895, p. 13911).

<sup>58</sup> Segundo Souza (1998), a prática dos castigos físicos aos alunos ainda era comum mesmo com o alvorecer da República. Em 1899, por exemplo, o diretor do grupo escolar de Jacareí foi taxativo quanto ao tema em seu relatório: “a disciplina pela afeição é um mal pois bem sabemos que todas as reformas devem ser feitas lentamente acompanhando a evolução social. Assim eu vos lembro o restabelecimento do castigo físico como uma medida de grande utilidade. Eu bem sei que talvez seja o único a reagir contra esses supostos progressos, bem sei me chamarão de reacionário. Mas esses mesmos que assim me consideram não o farão por convicção, estou disso plenamente certo, mas por uma falsa idolatria pelo progresso e por uma tola aversão às coisas do passado... Estabelecido, como penso, este misto de castigos morais e físicos, com predomínio daqueles, melhorará muito a disciplina e com ela as condições de ensino, do mestre e dos discípulos” (CO. 6.818, Rel. Grupo Escolar de Jacareí, 1889 *apud* SOUZA, 1998, p. 148).

usados contra o professor Frederico Neto, todavia nenhum processo foi encontrado contra o professor Pedro Silva<sup>59</sup>.

Já o diretor Júlio Pestana parece ter sucumbido ao mostrar-se incapaz de cumprir os desígnios de seus aliados políticos ao não retirar o professor Torres Neto do grupo escolar. Com as ofensivas consecutivas do inspetor João Brito sobre seu mandato como diretor, não obteve amparado daqueles que esperava, tomando a decisão de renunciar ao cargo mesmo com as chances do processo disciplinar lhe inocentar ao final.

Crescia cada vez mais a percepção que este instrumento jurídico era eficaz para prejudicar o denunciado, mesmo que não existisse embasamento para tal procedimento. Segundo Meneses (2012, p. 84),

Os professores [...] eram objeto de vigilância pela sociedade e os poderes locais, sobretudo para que mantivessem comportamento exemplar. No Diário Oficial do Estado de São Paulo, podemos encontrar informações sobre ações que interferiram na atividade profissional e na vida pessoal de professores, tais como o suicídio do professor Pedro Mamede, após ter recebido cartas anônimas caluniosas ou do professor João Pereira de Oliveira Penteado, que teve sua escola invadida e preso violentamente.

Uma menção ao caso do professor João Pereira de Oliveira Penteado foi encontrada no DOESP:

De João Pereira de Oliveira Penteado, residente em Santo Antonio da Boa Vista, representando factos revoltantes e criminosos que diz haver praticado o respectivo subdelegado de policia – Ao dr. Chefe de policia (DOESP, 20 mar. 1896, p. 16304).

---

<sup>59</sup> De fato, outras situações ainda mais explícitas de desrespeito às normas ocorriam sem qualquer interferência das autoridades educacionais. Um dos casos mais comuns era o acúmulo do magistério com “profissão estranha”, como estabelecia os artigos 502º e 503º do Decreto nº 218 de 27 de novembro de 1893, podendo levar o docente ao “julgamento condemnatorio em demissão” (SÃO PAULO, 1893). Esta tolerância de inspetores e diretores sobre a norma dava-se muito por conta do prestígio ou influência política do professor na cidade, como fora o caso do docente Antônio José Garcia, notório por escrever e até mesmo ser proprietário de jornais em Taubaté. Segundo Mello Júnior. (1983, p. 84), há evidências que Garcia foi cofundador e redator do primeiro jornal da cidade em 1861, intitulado *O Taubatéense*. Também há passagens suas pelos periódicos *Gazeta de Taubaté*, *O Guarani*, *Pátria Paulista*, *O Popular*, *A Ordem*, *O Taubateano* e *O Norte*.

Menos de um mês depois, uma nova publicação do DOESP indica que o subdelegado tenha se arrependido de suas ações, mas era tardio o suficiente para que o professor João Penteado fosse indiciado e iniciado um processo disciplinar contra ele:

Do cidadão João Domingues Monteiro de Carvalho, escrivão de paz e subdelegacia de policia de Bom Succeso, pedindo unitilização de uma carta dirigida é directoria na qual queixava-se do procedimento incorrecto do professor, visto reconhecer hoje o bom procedimento do mesmo. – junto ao processo disciplinar, seja extrahida um cópia para acompanhar a portaria ao professor (DOESP, 12 abr. 1896, p. 16704).

Não suportando a pressão e toda a exposição ocorrida, em agosto de 1891 o professor João Penteado solicitou a remoção para a 2ª cadeira da cidade de Avaré. Mas seu requerimento foi negado “porque: 1º, o suplicante não satisfez o requisito do art. 103 §2 do regimento de 22 de agosto de 1887; 2º, pendendo processo disciplinar contra elle, não se deve quebrar o laço de jurisdição que o prende ao conselho” (DOESP, 13 ago. 1891, p. 674).

Outro caso envolvendo autoridades políticas e policiais aconteceu com os professores Paulina Augusta Baruel e Pedro Advincula de Almeida. Casados, lecionavam na vila de Santa Bárbara do Rio Pardo e foram alvos do inspetor municipal e do subdelegado de polícia. Os motivos não foram descritos no DOESP, mas os docentes entraram com uma representação contra os dois depois do ocorrido (DOESP, 26 ago. 1899 e 20 set. 1899, p. 2024 e 2283).

Mesmo que as denúncias não se concretizassem na abertura de processos disciplinares, o simples fato de fazê-las já era o suficiente para causar transtornos aos professores, seja questionando sua reputação frente à comunidade ou mesmo lançando os docentes nas teias burocráticas para provar sua inocência. A quantidade de denúncias era tamanha que a Diretoria Geral de Instrução Pública chegava a advertir conselhos, inspetores e diretores para uma maior averiguação antes de dar segmento ao processo, como fora o caso iniciado contra o professor Cesar Pietro Martinez, de Jaú:

Processo disciplinar instaurado contra Cesar Pietro Martinez pelo archivamento do mesmo, á vista da improcedência da denuncia, e para que não

mais seja tomada em consideração denuncia alguma contra professores, que não estejam devidamente selladas, com firmas reconhecidas, **afim de serem evitados abusos com pseudônimos e anonyms, como neste e em outros processos administrativos** (DOESP, 05 nov. 1902, p. 2335) [grifos nossos].

Outro exemplo pode ser descrito pela acusação feita contra José Moreira da Silva, professor de Bariri. Afastado de suas atribuições durante 30 dias, o “parecer da Inspectoria Geral do Ensino, no sentido de ser o mesmo processo arquivado pela improcedência da denuncia” (DOESP, 11 nov. 1902, p. 2379). O mesmo arquivamento acontecera com a acusação sobre o professor Fidêncio Lopes Trigo, de São José dos Campos, por supostamente ter expulsado alunos de sua escola sem motivo plausível:

[...] a mesma acusação é completamente inexacta segundo as indagações a que procede ao secretario deste conselho com referencia a outros pontos de acusação este conselho deixa de informar não só por sua futilidade, como também por ver nessa mesma acusação uma perseguição ao dito professor. Acusação completamente infundada, por isso que nenhuma expulsão houve na escola do referido professor que zeloso como é perfeitamente cumprindo com seus deveres (CO. 5081, PD. Fidêncio Lopes Trigo, nov. 1890).

Da mesma forma que a abertura de processos disciplinares pressionava os professores alvos a pedirem remoção ou demissão, também eram utilizados para impossibilitar docentes em almejar a ocupação de cadeiras das quais já havia interesse de terceiros<sup>60</sup>. Foi o caso da disputa que se iniciou entre o inspetor literário Antônio Mariano Galvão de Moura Lacerda, do 30º Distrito de Itapeva da Faxina, com a Câmara Municipal da mesma cidade.

Enquanto os membros da Câmara sugeriram que o professor Rodolpho Casemiro da Rocha regesse o curso noturno a ser criado na cidade, o inspetor literário indicou ao Conselho Superior de Instrução Pública o nome do professor normalista Salvador Pereira

---

<sup>60</sup> A título de exemplo das restrições que os processos disciplinares causavam aos professores, ao longo do ano de 1896 o inspetor Olympio Catão do 14º distrito escolar de São José dos Campos fez algumas publicações no DOESP e nos jornais da cidade apresentando escolas vagas para seu preenchimento, desde que os candidatos conseguissem “provar maioria, isenção de culpas, moralidade, capacidade physica, ter sido vacinado e não ter sido expulso da Eschola Normal, nem estar sujeito a processo disciplinar” (DOESP, 07 set. 1896, p. 17264).

de Barros. O que a princípio poderia representar apenas uma discordância de designação, estava em jogo uma demonstração de poder entre o inspetor e a Câmara Municipal<sup>61</sup>, isso porque com o início da República a família Lacerda perdera grande parte de seu capital político na cidade<sup>62</sup> com a ascensão de novos quadros no cenário local.

A criação de uma escola noturna na cidade foi a oportunidade do inspetor literário em demonstrar sua influência nos assuntos educacionais frente à Câmara Municipal, por isso fez prevalecer sua indicação do professor Salvador Pereira de Barros, mesmo que para isso tenha utilizado do subterfúgio de instaurar um processo disciplinar contra Rodolpho Casemiro da Rocha para inviabilizar sua candidatura como demonstra a nota a seguir:

[...] que seja aceita a indicação do inspetor escolar do 30º districto, de ser proposto o professor Salvador Pereira de Barros, para reger o curso nocturno, a crear-se na cidade da Faxina de preferencia ao professor Rodolpho Casemiro da Rocha, apresentado pela câmara municipal, porque este professor esta sujeito a processo disciplinar (DOESP, 17 fev. 1895, p. 12792).

Como visto, os processos disciplinares em trâmite não só poderiam impossibilitar os docentes em continuar exercendo a função, como também inviabilizavam suas chances de transferência ou de ascensão na carreira. Esta lacuna regimental era recorrentemente usada como estratégia de prejudicar as ambições de adversários ou desafetos.

O professor Francisco Augusto de Assis Pereira, por exemplo, reclamava em requerimento ao Conselho de Instrução Pública pela

---

<sup>61</sup> O embate entre as autoridades locais e os inspetores de ensino eram recorrentes quando havia desacordos políticos envolvidos. Nestes casos os inspetores que se tornavam alvos dos processos disciplinares como retaliação. É possível citar o processo disciplinar instaurado pelo intendente municipal de Pindamonhangaba contra o inspetor Francisco Mario de Freitas Brito, este primeiro alegando que o inspetor perseguia professores que não passaram por seu crivo para a nomeação nas escolas, uma evidente demonstração de disputa na composição do corpo docente da cidade. O caso foi arquivado “por improcedência das arguições do intendente” (“Noticias Officiaes”, *Correio Paulistano*, 30 nov. 1895, p. 1).

<sup>62</sup> O pai do inspetor literário, Joaquim Mariano Galvão de Moura Lacerda, foi bacharel em direito pela faculdade de São Paulo (1843-1847), além de fazendeiro, vereador e primeiro presidente da Câmara Municipal de Faxina. Também exerceu a função de Juiz de Paz (Livro de Atas de Bragança, 1855 a 1860, fls 78).

[...] demora na expedição do processo disciplinar que lhe é movido por denuncia do inspector do 24º districto, cujo intuito é desmoraliza-lo e visto ter pretenção ao 23º districto, com preferencia ainda do 22º, declarando que conformará com qualquer sentença ainda mesmo condemnatoria para que sem embargo do mesmo processo se dê andamento á sua pretenção sobre inspectoria (DOESP, 21 mai. 1895, p. 13613).

Ao que consta em nota do DOESP de 21 de novembro de 1897, o professor Pereira conseguiu seu objetivo de atuar como inspetor, mas no próprio 24º distrito de São Roque, o que indica que seu requerimento citando os 22º e 23º distritos era apenas uma estratégia argumentativa para acelerar o encerramento de seu processo disciplinar, a fim de colocar-se em igualdade na disputa pela inspetoria (DOESP, 21 nov. 1897, p. 23173).

Mais do que instaurar os processos disciplinares conforme as disposições das normas, o que se viu nos casos citados foram disputas pelo capital político e educacional dos sujeitos envolvidos, invocando sua rede de relações de poder para prevalecer suas vontades na abertura de sindicância. A escola primária, assim como seus principais agentes, tornou-se elemento essencial para o alcance de hegemonia diante dos conflitos da teia coronelista, especialmente pela imagética que a educação proporcionava ao corpo social como panaceia das mazelas ainda tão vívidas pelas populações mais pobres.

Não por acaso qualquer mudança arquitetônica ou material das escolas primárias era comemorada como um grande evento para a cidade. A título de exemplo, é possível citar a inauguração do novo prédio do grupo escolar “Dr. Lopes Chaves” na cidade de Taubaté. Na ocasião do início das obras para a construção da escola, em 28 de novembro de 1901, foi realizado no terreno uma cerimônia para o assentamento da “primeira pedra para o edificio do Grupo Escolar desta cidade [...] contendo em seu bojo as folhas locais, moedas correntes, jornais da capital” com a “presença das autoridades judiciárias e municipais e de grande concorrência popular” (“Grupo Escholar”, *Jornal de Taubaté*, 29 nov. 1901, p. 1).

Dos mais de trinta convidados que assinaram o documento que fora enterrado junto com a pedra edificadora, estavam presentes senadores estaduais, deputados federais e estaduais, vereadores da Câmara Municipal e seu Intendente, delegado e subdelegado

de polícia, agente consular da Itália, fazendeiros, jornalistas, representantes da Igreja, o engenheiro da construção da obra, professores e o próprio diretor do grupo escolar.

Mas mesmo que todas as autoridades públicas pudessem usufruir do prestígio que a construção do grupo escolar podia lhes garantir, o local de destaque ficou para o senador e patrono do edifício, Lopes Chaves, como destacou o *Jornal de Taubaté*:

[...] É nosso dever consignar nestas linhas a gratidão e o reconhecimento do povo taubateano ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim Lopes Chaves, digníssimo Senador Estadual e prestigioso membro da comissão de Fazenda do Senado Paulista, a cujos esforços devemos a realização de tão útil quão importante melhoramento. O Dr. Lopes Chaves conserva grande amor a esta localidade e, sempre que se trata de interesses deste município, o encontramos na luta, cheio de esperanças, incansável e dedicado até conseguir realizar o que Taubaté precisa e deseja. (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 29 nov. 1901, p. 1).

A consumação de Lopes Chaves como o patrono do grupo escolar se deu com a aprovação unânime dos membros da Câmara em batizar o prédio com seu nome, “atendendo aos relevantes serviços prestados a este município [...] principalmente no que respeita à instrução pública” (Atas da Câmara Municipal de Taubaté, 20 fev. 1902).

A prática de homenagear os grupos escolares com o nome de figuras públicas com a estratégia de imortalizar na memória coletiva estes homens como beneméritos da educação não foi uma invenção taubateana. Na verdade, tornou-se comum entre as cidades paulistas correlacionar a figura do “patrono” com o prédio construído ou alugado, o que invertia os valores republicanos de uma escola primária como dever do Estado e direito do cidadão para transformar-se em outorga de uma personalidade preocupada com o “bem-estar” do povo, fator de contribuição para legitimar suas posições políticas e econômicas (EUGENIO & GONÇALVES, 2016).

Em Taubaté o objetivo de enaltecer Lopes Chaves e seus pares com a construção do grupo escolar foi posto como prioridade pelas autoridades locais (CUNHA, 2016). Isso porque mesmo com o término das obras em agosto de 1902, foi decidido que sua inauguração seria realizada em 07 de setembro do mesmo ano como forma de atrelar o evento à data comemorativa de independência do país, mesmo com o conhecimento de

todos da precariedade da casa alugada onde a escola estava funcionando até então (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 08 jun. 1902, p. 2).

Passado um mês de espera, enfim o prédio foi inaugurado com uma cerimônia tão alardeada como do início de sua construção, a ponto do *Jornal de Taubaté* atentar para o fato de que “Há bem tempo esta pacata Taubaté não presencia tantos festejos” (10 set. 1902, p. 2). Segundo o periódico,

Notava-se desde as primeiras horas da manhã de 7 a alegria em todos os semblantes, tal era o extraordinário baluarte do progresso que se ia inaugurar. Todos os estabelecimentos onde funcionam associações locais se achavam embandeirados, distinguindo-se a simpática Sociedade dos Empregados do Comércio que embandeirou caprichosamente as suas fachadas [...]. Assistiram a este ato diversas famílias e cavalheiros. Aproximando-se a hora da chegada do trem expresso, dirigiram-se à gare os alunos do Grupo Escolar, uniformizados, alunas das escolas da cidade, professores do Grupo, representantes das sociedades Artística e Literária, Operários Livres, Príncipe di Napoli, Operários Católicos, Diretório e Câmara Municipal, autoridades civis e policiais, S. Empregados no Comércio, Literária e Recreativa e grande número de cavalheiros da nossa melhor sociedade (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 10 set. 1902, p. 2).

A celebração seguiu um rígido protocolo anunciado pelos jornais, de forma que às 8 horas o Cônego Antônio Nascimento Castro abençoou o prédio, às 10 horas foi feita a recepção na estação Central do Brasil das autoridades convidadas, e às 13 horas iniciou a sessão de inauguração do grupo escolar.

A sequência de discursos foi iniciada pelo vereador Félix Guisard em nome da Câmara, passando a palavra para José Ramos Ortiz, Inspetor Municipal. Em seguida foi a vez de uma aluna do grupo escolar saudar Lopes Chaves oferecendo-lhe um buquê de flores artificiais. Por fim o professor Armando de Araújo agradeceu o senador em nome do corpo docente da escola e o diretor Arthur da Cunha Glória pronunciou palavras de elogios às autoridades presentes antes de inaugurar o edifício (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 07 e 10 set. 1902, p. 2).

Assim como na celebração de início das obras do grupo escolar, os discursos pronunciados demonstraram a intenção dos homens públicos em atrelar suas ações como melhorias para toda a população da cidade. Em sua fala, o vereador José Ramos Ortiz fez questão de lembrar que “devemos a construção deste soberbo templo [...] aos esforços e dedicação dos beneméritos cidadãos Coronel José Marcondes de Mattos e Dr. Joaquim Lopes Chaves, cujos nomes ficarão indelevelmente gravados na memória da infância taubateana” (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 10 set. 1902, pp.2-3).

A utilização de analogias patrióticas também foi uma estratégia utilizada nos discursos para reforçar a figura do “patrono” como inaugurador de uma nova era educacional e progressista para a cidade. O fato de o prédio ter sido construído no terreno onde antigamente funcionava a cadeia pública e inaugurado no feriado de 7 de setembro, não passou despercebido por Ramos Ortiz:

[...] A data de hoje, 7 de setembro de 1902, constitui, muito particularmente, para os taubateanos, uma verdadeira data de glória. Se em 7 de setembro de 1822, nas margens do pequeno ribeiro Ipiranga, no Estado, então Província de S. Paulo, um imperador dava o grito de Independência ou morte, livrando-nos do jogo estrangeiro, hoje em Taubaté, com a instalação do Grupo Escolar, deve ecoar o grito: Instrução ou morte! [...] O Grupo Escolar, debaixo de cujo teto se aninharão centenas de gentis crianças, que, como as dalias, viverão aflorando o templo elevando à instrução. Não serão mais ali ouvidos o ranger das pesadas grades do calabouço, nem os gemidos entrecortados dos infelizes, vítimas da ignorância, mas ali serão ouvidos com admiração os hinos entoados pela infância agradecida, em honra aos desbravadores das trevas. Feliz metamorfose! Um templo de luz, substituindo uma masmorra de dores e trevas! [...] (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 07 set. 1902).

Restava legar ao esquecimento a memória das escolas isoladas e, principalmente, do antigo grupo escolar por sua relação com a facção política opositora, em tal medida que “instrução” para Ramos Ortiz se iniciava na cidade apenas com a criação do novo prédio:

[...] Como não ignorais, srs., devemos a construção deste soberbo templo, consagrado à instrução da infância, esse grande melhoramento de que hoje se ufana Taubaté [...]. Esta escola representa a força motriz que faz mover o

maquinismo do progresso. Devemos, pois, considerar que a instrução é tão necessária ao indivíduo como ao mísero sedento a cristalina água. [...] Para vermos realizado este sublime ideal, é necessário instruir e educar os homens de amanhã, porque com o saber vencerão todos os obstáculos, prepararão todos os sucessos, elevarão a República, mostrando aos seus desafeiçoados que o regime inaugurado a 15 de novembro de 1889 encerra, de fato, princípios liberalísimos, que só serão devidamente apreciados por meio da instrução espalhada por todas as camadas da sociedade. [...] (“Grupo Escolar”, *Jornal de Taubaté*, 10 set. 1902, pp. 2-3).

Bento Pereira Bueno, Secretário do Interior e da Justiça do estado de São Paulo, ao discursar em nome do governador, foi o responsável por oficializar o nome de “Dr. Lopes Chaves” para a escola, além de ratificar a representação do grupo escolar tratar-se de “uma casa de instrução pública dos povos nossos e a moderna concepção de progresso e da civilização universal” (Ata de fundação do Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves, 07 set. 1902).

Celebrações deste porte foram recorrentes pelas cidades paulistas, o que ratifica a importância da escola primária como peça-chave no jogo político. A reverberação do discurso educacional estava ligada às preocupações das elites estaduais e locais em controlar e normatizar as populações heterogêneas que cada vez mais compunham o mosaico dos centros urbanos. Reinterpretar o significado social da educação, notadamente o segmento primário, como orientação de modernidade e progresso foi a aposta para conjugar diversas variantes que dessem conta de solucionar as constantes mudanças pelas quais as cidades passavam, como o aumento da taxa de ocupação urbana, a decadência da economia cafeeira, o alto índice de desocupação por parte dos libertos, o aumento dos mendigos e da criminalidade, a incorporação sociocultural dos imigrantes, além de responder às novas demandas de conhecimentos e internalização de práticas e comportamentos condizentes com a lógica urbano-industrial nascente.

Se o sistema coronelista ficou cada vez mais dependente da persuasão do que do mandonismo explícito, o controle ou no mínimo ascendência sobre os agentes que compunham a espinha dorsal da educação primária tornou-se elemento essencial. Como visto, parte dos processos disciplinares analisados evidenciaram esta arena de elementos

conflitivos envolvendo autoridades políticas e educacionais para manter ou marcar posição no interior e nos arredores da Escola Primária.

### **3.2 – Os processos disciplinares como demonstração de resistências à nova configuração hierárquica**

Em geral, os professores eram os alvos mais fáceis de se atingir, ao mesmo tempo considerados pilares na formatação de valores e visões de mundo da comunidade. Todavia, este fato não significou uma passividade por parte dos docentes, pois as intersecções conjunturais de efetiva incorporação e burocratização dos mesmos como funcionários do Estado, o reconhecimento social como sacerdotes do progresso e da modernidade, bem como uma longínqua tradição de autonomia das práticas escolares, culminou não só nas defesas relatadas nos processos disciplinares que apresentavam indícios de perseguições políticas, como também revelou dificuldades dos professores em reconhecerem as novas relações hierárquicas, culminando numa convivência por vezes tingida de conflitos e tensões.

Fosse nos recentes grupos escolares ou nas já conhecidas escolas isoladas, os professores demonstravam certos incômodos ou resistências quanto à atuação de seus superiores quando isso afetava seu cotidiano escolar. Alguns relatórios sazonais e especialmente processos disciplinares demonstraram que os docentes não aceitavam facilmente o comando e a fiscalização dos inspetores (mesmo com interferências mais espaçadas) e principalmente dos diretores que atuavam como verdadeiros fiscais das atribuições pedagógicas e morais dos professores.

Quando se avalia a formação dos grupos escolares, a implantação da escola graduada ocasionou uma reordenação do poder na organização escolar. Por um lado, atribuiu novas funções ao serviço de inspeção escolar, em especial a fiscalização e provimento de material físico e humano para os grupos escolares; por outro o surgimento da figura do diretor instituiu um novo poder centrípeto no interior das escolas, ocasionando problemas e tensões pelas dificuldades dos professores em se adequarem às normas mais rígidas (SOUZA, 1998, pp. 82-83).

Não se pode desconsiderar que parte dos professores que passaram a ocupar as salas dos grupos escolares advieram de escolas isoladas que, mesmo com a reordenação do serviço de inspeção com o alvorecer da República, ainda eram instituições que garantiam relativa autonomia para o professor em quase todos os quesitos das atividades escolares, resultando por vezes uma “impossibilidade de os inspetores manterem um controle constante sobre as escolas graduadas e não graduadas” (SOUZA, 1998, p. 83).

Além das situações de disputas por interesses políticos envolvendo inspetores, diretores e professores dos grupos escolares, outro fator que desencadeava denúncias e aberturas de processos disciplinares certamente foi a quebra de hierarquia e a desobediência entre estes sujeitos. Um dos casos mais emblemáticos resultando em processo disciplinar coletivo ocorreu envolvendo os professores Fidêncio Lopes Trigo, Adelaide de Azevedo Trigo, José Francisco Marcondes Domingues, João Galvão de França Rangel e Maria Theresa Marcondes de Jesus, todos do grupo escolar de São José dos Campos. Na ocasião os docentes sentiram-se prejudicados pelo diretor Paula Santos por este não considerar suas justificativas de faltas com a declaração “motivo de força maior”. Acontece que o regulamento só permitia enquadrar as faltas justificadas em casos de moléstia, nojo ou casamento.

A professora Adelaide de Azevedo Trigo tentou argumentar com o diretor que sua falta deveria ser abonada, mesmo não se enquadrando nos casos expressos no regulamento, mas Paula Santos não considerou seu pedido. Com o apoio de seu marido e de outros professores do grupo, escreveram um artigo publicado no jornal *Correio Paulistano* intitulado “Anarquia no Grupo Escolar”, criticando o diretor e denunciando a situação calamitosa da escola e seu iminente fechamento, o que repercutiu na cidade e provocou a abertura de processo disciplinar contra os docentes, instaurado pelo inspetor distrital Olympio Catão.

Em sua diligência, Olympio Catão colheu a versão do diretor ao reafirmar que “não podia, como decerto queria essa professora, dar outra classificação na folha de pagamento que não a de sem motivo conhecido, porque para mim tenho que força maior é uma expressão muito ampla que comporta muitos abusos e prejuízos á fazenda do Estado” (CO. 5101. PD: Professores do Grupo Escolar de São José dos Campos, 19 nov.

1896). Além disso, Paula Santos não se conformava com a forma que foi tratado pelos professores no jornal:

Os articulistas me accoimam de tolinho, mas não oferecem um só instante que venha em apoio de sua affirmação. Para contrarial-os eu juncto dois atestados (doc. Nº 8 e 9) dos quaes um tem a vossa honroza assignatura. Eis o que me cumpre informar, levando todas as magoas que hão me atingido na conta das acções precipitadas destes professores [...] (CO. 5101. PD: Professores do Grupo Escolar de São José dos Campos, 19 nov. 1896).

Aventando uma hipótese para o ataque a sua pessoa para além do imbróglio das faltas, Paula Santos acreditava que tudo se iniciou quando, “por motivo completamente alheio à minha vontade, a professora Adelaide de Azevedo Trigo não foi nomeada Directora como esperava” (CO. 5101. PD: Professores do Grupo Escolar de São José dos Campos, 19 nov. 1896).

O inspetor exigiu dos professores explicações por escrito das verdadeiras motivações da queixa pública por desacatar a autoridade do diretor com o uso de “linguagem violenta [...] de onde ressalta a intenção de offensa pessoal”. Ao perceberem que a repercussão foi negativa frente ao inspetor distrital, os docentes trataram de amenizar o caso ao alegarem que Olympio Catão “não me magoasse com o que acontecesse d’aquela dia em diante, pois que iria desenvolver uma guerra ao professor Paula Santos” (CO. 5101. PD: Professores do Grupo Escolar de São José dos Campos, 19 nov. 1896).

O caso foi encerrado com a pena de suspensão dos professores, que por sua vez recorreram ao Diretor Geral de Instrução Pública “solicitando relevação da pena de suspensão de 15 dias, imposta pelo Conselho Superior” (DOESP, 02 mai. 1897, p. 20252). Apesar de não reverterem o veredito, conseguiram que seus vencimentos fossem ressarcidos correspondente ao período de afastamento.

Utilizar a imprensa como forma de expor o investigado ou defender-se das acusações era uma *modus operandi* recorrente<sup>63</sup>. Se no caso do grupo escolar de São José dos Campos foram os professores que procuraram o jornal *Correio Paulistano* para atacar o diretor da escola, em Caçapava no ano de 1890 fora o presidente do Conselho Municipal que usara o mesmo jornal para publicitar que a professora Maria Perpétua de Salles Damasco estava sub judice.

Segundo o Conselho Municipal, estava marcado o dia para os exames finais da escola da professora, “mas sem motivo justo se escusasse a fazel-o, sob pretexto de que se achava encommodada, sendo sabido que isso era apenas uma evasiva, porquanto ella nem se quer communicou isso ao Conselho e nem tão pouco juntou atestado medico”. Assim, na avaliação dos fiscais, tratava-se de uma estratégia da docente para “não apresentar o mappa semestral e relatório” (CO 5081, PD: Maria Perpétua de Salles Damasco, 1890).

Com o andamento do processo disciplinar, a professora Damasco elaborou sua defesa alegando que havia avisado ao Conselho Municipal que estava doente e que, portanto, não poderia realizar os exames na data marcada. Mas, segundo a docente, o presidente do Conselho e o promotor público da Comarca não só negligenciaram o fato como a trataram de forma virulenta em sua própria casa:

Ora, eu que estava doente, tanto que para isso havia pedido licença comuniquei no dia 8 (de manha) a essa Conselho que não poderia abrir escola e menos apresentar alumnas em exame por motivo de moléstia. Não obstante nesse dia 8 apresentou-se em casa onde residio e funciona como professora, o Cidadão Presidente d’esse Conselho, seguido do Dr. Promotor Publico da Comarca. Para receber esses dous cidadãos apresentou-se meu marido que repetiu aos visitantes a causa de minha falta, alias participada ao Conselho. Deante d’esse facto o mesmo cidadão Presidente disse a meu marido que ao vir para ali já esperava levar-me pelo naris, que eu sou uma senhora orgulhosa que ali se

---

<sup>63</sup> Para mais detalhes sobre o papel ativo da imprensa periódica no período da Primeira República, ver os trabalhos de Cruz (2000), Cruz & Peixoto (2007) e Eugenio & Gonçalves (2016).

mentia porque eu não estava doente e que ao sahir dali iria escrever acusando-me.

E diante desse facto meu marido por sua vez cumpriu seu dever de não desfeitear a dous visitantes, calou-se em sua casa como devia fase-lo, mas não sem repetir sempre que eu não me achava ali pela causa participada: estava doente e de cama.

Por tudo isso o Cidadão Presidente d'esse Conselho accusou-me perante o Dr. Governador no *Correio Paulistano* de 11 do passado (CO 5081, PD: Maria Perpétua de Salles Damasco, 1890).

De fato, o presidente do Conselho Municipal escreveu uma nota no *Correio Paulistano* no dia 11 de novembro de 1890 acusando a professora de negligência em suas atribuições, especialmente pela soberba em acreditar que poderia “reger sua eschola como bem entendesse” ao considerar seu tempo de magistério. No entanto, segundo o articulista, com a precipitação do novo regime político não cabia mais posturas como a da professora (“Caçapava”, *Correio Paulistano*, 11 nov. 1890, p. 2).

Dois dias depois, a resposta veio por meio do mesmo jornal. Assinado como “Paes de família”, o pequeno texto questionava a legalidade das ações do presidente do Conselho Municipal, além de defender o histórico da professora Damasco:

AO DR. GOVERNADOR DO ESTADO – Na secção livre do *Correio Paulistano* do dia 11 do corrente depara-se um atigete assignado pelo presidente do conselho municipal de instrucção de Caçapava chamando a atenção do dr. Governador deste Estado para a professora da mesma cidade d. Maria Perpetua de Salles Damasco a quem apoda de **negligente** no cumprimento de seus deveres e, portanto, **fora** das condições de **merecer** a aposentadoria que requereu ao governo.

Para se aquilatar da injusta animosidade de que se acha elevado o articulista contra a digna professora, basta ponderar que, mesmo sendo o mesmo **presidente do conselho** daquela cidade e tendo o regulamento da instrucção publica os meios regulares de pôr cobrança as faltas cometidas pelos professores sob sua inspecção, entretanto, deixa todos esses meios regulares e legaes e vem á guiza de **mofina** chamar a attenção do dr. governador para os pretensos **desmandos** da digna professora em desprestigio do dr. diretor da instrucção publica a quem de direito deva o articulista dirigir-se, se houvesse motivo legaes para tal.

Si o **litterato** presidente do conselho reconhece que a professora não cumpria os seus deveres porque não procedeu contra ella, na fórma da lei?

De duas uma, pois:

Ou a digna professora não incorreu em falta alguma, pela qual devesse a responsabilidade, ou, em caso contrario, o sr. presidente do conselho municipal de Caçapava vem publicamente pela imprensa anunciar que não cumpria com os deveres que lhes são affectos em razão do cargo que occupa.

Opinamos pela primeira hypothese e ha razões de sobejo para isso.

A professora de que se trata, que o diga a população inteira de Caçapava, é um modello de dedicação e de virtudes em que se espelham outras professoras e suas alumnas com admirável aproveitamento e grande applauso dos paes de família que tido a falicidade de lhe contar a dedicação de suas filhas.

Felizmente, no pleno regimen das instituições que nos regem hoje, e ante a qual o **mérito** é o melhor padrão por onde se aferem as pretensões, temos certeza que não vingarão as injustas invectivas do presidente do conselho municipal de Caçapava contra a illustrada e dedicada professora daquela cidade d. Maria Perpetua de Salles Damasco.

É o que esperam os **Paes de família** (*Correio Paulistano*, 13 nov. 1890, p. 3)  
[grifos do autor]

Pelo texto fica subentendido que a abertura do processo disciplinar pelo atraso nos exames finais de sua turma, bem que como na entrega do mapa e relatório semestrais, era apenas um subterfúgio jurídico para colocar a professora sob o jugo da comunidade, tendo em vista que sua reputação era “um modello de dedicação e de virtudes em que se espelham outras professoras e suas alumnas” o que, para o Conselho Municipal, tratava-se de um risco diante da possibilidade de outras professoras seguirem posturas semelhantes de “desmandos” ou autonomia frente às autoridades educacionais.

Ocorre que se o objetivo do Conselho Municipal de Caçapava era abalar a reputação da professora e retirá-la das funções, o andamento do processo disciplinar interrompeu o pedido de aposentadoria da mesma. Por fim, a docente Damasco foi inocentada das acusações, especialmente pelos erros de procedimentos do presidente do Conselho em levar o caso a público por meio do jornal antes mesmo de indiciar a professora conforme os dispositivos do regulamento de 22 de agosto de 1887. Desta forma, continuou atuando em sua escola até junho de 1891, quando finalmente recebeu a autorização de sua aposentadoria (DOESP, 06 jun. 1891, p. 223).

Mesmo não resultando em abertura de processos disciplinares, queixas coletivas contra inspetores e diretores demonstravam o quadro de insatisfação dos professores quanto aos novos procedimentos para a atuação docente. Em 1895, por exemplo, os professores do grupo escolar “Dr. José Guimarães Jr.”, de Ribeirão Preto, não concordaram com a nomeação de um diretor para o grupo e redigiram um abaixo-assinado protestando ao inspetor de ensino, especialmente porque o nome escolhido geraria discórdias entre o corpo docente (CO. 4971, Of. Conselho Superior de Instrução Pública, 1901).

Em situação semelhante, os professores do grupo escolar de Bragança enviaram um protesto à Diretoria Geral de Instrução Pública no ano de 1901, fazendo acusações de perseguições aos docentes pela conduta do diretor da escola. Todavia, a Diretoria deu razão à defesa do diretor do grupo e ainda aconselhou que os professores fossem censurados quanto ao comportamento de insubordinação (CO. 4965, Of. Diretoria Geral de Instrução Pública, 1901).

Sob a perspectiva de inspetores e diretores, os professores não conseguiam compreender ou, simplesmente, não se interessavam em seguir as regras pedagógicas e atitudes morais. No ano de 1902 em Espírito Santo do Pinhal, o diretor do grupo escolar da cidade decidiu por conta própria multar a professora adjunta em 20\$000 ao não obedecer às suas ordens. Contudo, o inspetor de ensino deu ganho de causa à docente, pois para tal ação era necessário a denúncia e abertura de processo disciplinar (CO. 6801, Of. Grupo Escolar Doutor Almeida Vergueiro, 1902).

Já no grupo escolar de Ribeirão Preto, o diretor da escola comunicou à Diretoria Geral que precisou repreender uma das professoras porque depois de ter faltado três dias de aula, a encontrou passeando pela rua sem qualquer dificuldade ou moléstia. Mais uma vez o parecer da Diretoria foi favorável à professora, pois o diretor errou ao impor uma sanção de repreensão quando se tratava de uma penalidade de “não justificção das faltas”. Diante do desfecho desfavorável, o diretor voltou a reiterar suas queixas e a justificar sua ação, mesmo assim não alterou o resultado da contenda (CO. 6801, Of. Grupo Escolar de Ribeirão Preto, 04 nov. 1902).

Outro caso de destaque ocorreu em outubro de 1897 envolvendo o professor João Pereira de Souza Penna. Ele foi afastado de suas funções no grupo escolar de Taubaté ao ser denunciado pelo diretor Orestes Guimarães, alegando que seus atos estavam afetando a disciplina e a moralidade dos alunos. Em vista de se sentir prejudicado pela ação de seu superior, o professor procurou o jornal *Diário de Taubaté* para se defender publicamente:

Professor antigo nesta cidade, de onde sou filho, creio que ocorre-me o dever de vir à imprensa elucidar esta questão, a fim de aqueles que me confiavam a instrução e a educação de seus filhos ou protegidos, a fim de que o público em geral possa julgar-me com pleno conhecimento da causa e com inteira isenção de ânimo. Mas como fazê-lo, se eu só por vagos rumores conheço essa leonina questão não obstante, ela dizer-me respeito? Aguardaremos, portanto, o aparecimento desse célebre e famigerado processo, esperemo-lo com paciência [...] (*Diário de Taubaté*, 02 out. 1897, p. 3).

Autênticas ou não as alegações do diretor, é notório em suas palavras que João Penna tenha desafiado a autoridade de Orestes Guimarães na instauração do processo, pois no final de sua nota constava a seguinte frase:

Duas cousas eu garanto desde já: 1. Hei de provar a exuberância que esse processo é injusto e iníquo; 2. Tenho cumprido com meu dever e, por isso, não me curvei ontem, nem me curvei hoje e não me curvarei amanhã, a quem quer que seja, haja o que houver, aconteça o que acontecer (*Diário de Taubaté*, 02 out. 1897, p. 3).

Dias depois, o professor voltou a escrever para o jornal, desta vez para agradecer o apoio que havia recebido depois de seu protesto, além de divulgar a pequena vitória que tinha conseguido frente ao diretor.

Agradeço penhoradíssimo a todos aqueles que, pessoalmente ou por meio de cartas, têm-me cumprimentado pela atitude enérgica que mantive ante a tola vaidade de quem, por sua alta recreação e **para satisfazer caprichos de outrem**, procurou manchar a minha reputação de funcionário público (*Diário de Taubaté*, 14 out. 1897, p. 3) [grifos nossos].

O trecho é revelador porque permite a interpretação que João Penna acreditava que o diretor estava agindo acomunado ou a mando de alguém a fim de retirá-lo do grupo

escolar. E gostaria que a cidade tivesse certeza do fato, pois na sequência tratou de refutar a ideia de má conduta com sua sala ao noticiar que os alunos e os pais estavam ao seu lado:

Dentre as provas de amizade de que fui alvo, uma sobre todas comoveu-me profundamente: foi a retirada em massa dos alunos do 4º ano, logo que souberam que eu me retirava do grupo. A todos aconselhei prudência e paciência, porém não pude furtar-me ao desejo de patentear-lhes a minha gratidão e, por isso, para consolá-los, resolvia abrir em minha casa um curso gratuito para esses alunos. Dei ontem a 1ª aula e até o fim do ano estarei inteiramente dedicado ao preparo intelectual desses meus bons amigos (*Diário de Taubaté*, 14 out. 1897, p. 3).

Apesar de parecer uma medida precipitada tendo em vista que o processo disciplinar ainda não havia iniciado, João Penna tinha conhecimento e experiência suficientes para saber que poderia ser suspenso para a averiguação dos fatos, e isso significaria ficar sem o pagamento de seu ordenado durante todos estes dias. Por isso lecionar aulas particulares não era uma atitude impensada.

Como estratégia de invalidar os planos de João Penna, Orestes Guimarães tratou de amenizar o afastamento do professor ao escrever para o mesmo jornal, publicando sua nota no mesmo dia e na mesma página:

Tendo constado que a 4ª classe do Grupo Escolar desta cidade ficou sem professor com a suspensão do professor João Penna, previno aos interessados que não é exato tal consta, visto que a 4ª classe está sob a direção do professor normalista Arthur Glória (*Diário de Taubaté*, 14 out. 1897, p. 3).

O processo em si não foi encontrado na documentação do APESP, mas uma nota do DOESP de 26 de maio de 1898 sugere que as diligências duraram meses, mas que no fim o professor foi inocentado das acusações:

Communicou-se ao sr. Secretario da Fazenda: Que o professor João Pereira de Souza Penna, tendo sido suspenso preventivamente de suas funções, em virtude de processo disciplinar contra si instaurado, de que foi absolvido por sentença de 12 de Abril ultimo, foi considerado com direito aos vencimentos

correspondentes ao tempo da suspensão, menos a gratificação (DOESP, 26 mai. 1898, p. 23657).

As reminiscências do caso podem estar relacionadas a uma disputa pelo controle do grupo escolar de Taubaté. Um ano antes da querela aparecer nos jornais, João Penna tinha sido nomeado diretor do grupo (DOESP, 25 ago. 1896, p. 17798), mas no mesmo ano perdeu o cargo para Orestes Guimarães (CUNHA, 2015, p. 156). Apesar de ambos serem normalistas, o requisito básico para exercer a função, o primeiro formou-se pela Escola Normal de São Paulo ainda no período imperial<sup>64</sup>, enquanto o segundo diplomou-se em 1899, já sob as bênçãos republicanas (CUNHA, 2015, p. 156).

A troca de direção num curto espaço de tempo sugere que não foi feita sem gerar atritos entre as partes, por isso o professor João Penna deveria agir autonomamente por não reconhecer a autoridade do diretor Orestes Guimarães que, por sua vez, identificava no professor um perigo constante da sua hierarquia e seu cargo serem questionados. Outro fato interessante é a figura do professor Arthur da Cunha Glória que, como dito pelo diretor no *Diário de Taubaté*, substituiu João Penna enquanto estava suspenso. Acontece que Arthur Glória foi nomeado professor da 2ª escola do sexo masculino do município em 02 de junho de 1897, mas oito dias depois o DOESP informou sua transferência como professor adjunto do grupo escolar (CUNHA, 2015, p. 139 e 148).

Ao que tudo indica, as alegações de João Penna que o diretor Orestes Guimarães o denunciou “para satisfazer caprichos de outrem” (*Diário de Taubaté*, 14 out. 1897, p. 3) tratava-se de uma manobra para que o professor Arthur da Cunha Glória ficasse com sua cadeira no grupo escolar. Apesar do processo disciplinar ter inocentado o professor, é possível que tenha surtido o efeito desejado, pois no ano seguinte ao fim dos trâmites burocráticos, João Penna foi transferido para a 3ª cadeira da Vila de Tremembé (CUNHA, 2015, p. 148).

Como indicado, as rusgas entre diretores e professores levavam a pedidos de remoção ou até demissão do cargo. Em 1901, por exemplo, o diretor do grupo escolar “Coronel Siqueira de Moraes”, da cidade de Jundiaí, resolveu pedir a demissão de um dos

---

<sup>64</sup> Ver Tabela 4: frequentadores da Escola Normal de São Paulo.

professores em decorrência de indisciplinas seguidas. Neste caso o diretor conseguiu ganho de causa, porém foi alertado pela demora em relatar as irregularidades ao deixar a situação ganhar tamanha grandeza (CO. 4965, Of. Grupo Escolar Coronel Siqueira de Moraes, 1901).

Pelo que consta, o grupo escolar “Coronel Siqueira de Moraes” há anos convivia com conflitos entre diretores e professores. Em 1896, foi levado o caso da professora Faustina Maria de Oliveira em decorrência das

[...] faltas commettidas pela adjuncta [...] relativamente ao cumprimento de seus deveres, os actos de indisciplina e desacato á directora do grupo e desrespeito ás admoestações do inspector do districto por ella praticados, conforme informações prestadas nos officios juntos pela directoria do referido grupo e pelo inspector do districto são factos puníveis pela legislação escolar do Estado.

Em quanto, porém, se não instaura ou chega a termo o competente processo disciplinar, tendo-se em vista a gravidade dos factos arguidos contra aquella adjuncta, factos que affectam não só a disciplina como a moralidade do estabelecimento, torna-se necessária a applicação de uma medida que faça cessar o estado irregular em que se acha aquelle grupo escolar.

Submettendo, pois, à vossa consideração, os officios da directora do grupo e do inspector do districto, julgo conveniente e imprescindível a suspensão preventiva da alludida adjuncta, nos termos do artigo 493, inciso 1º, do regulamento de 27 de Novembro de 1893 (DOESP, 14 out. 1896, p. 18285)

O processo disciplinar foi iniciado no mês seguinte à denúncia e levou cinco meses para que a professora fosse inocentada das acusações:

Ao sr. inspector litterario do 17º districto, afim de que levasse ao conhecimento da respectiva directora e da professora interessada, que o Conselho Superior de Instrucção Publica, em sessão do dia 26 de Fevereiro ultimo, approvando o parecer emittido sobre o processo disciplinar instaurado contra a professora adjuncta do grupo escolar, “Coronel Siqueira de Moraes”, d. Faustina Maria de Oliveira, resolveu archival-o, embora não a julgasse inteiramente isenta de censura pelos factos acusados (DOESP, 13 mar. 1897, pp. 19763-19764).

Parte do êxito em arquivar o processo deveu-se pela atuação de seu marido, o também professor José Feliciano de Oliveira. Na ocasião entrou com um pedido junto à Diretoria Geral de Instrução Pública para a certidão dos seguintes esclarecimentos:

1.º Si no processo instaurado contra a professora adjuncta, d. Faustina Maria de Oliveira, alguma accusação existe, vaga ou clara e explicita, que de qualquer modo affecte a moralidade, no sentido que tem essa palavra no regulamento de 27 de Novembro de 1893.

2.º Entre as faltas de que é accusada, quaes são as de maior gravidade, que affectam immediatamente a disciplina do estabelecimento;

3.º Desde quando e em que condições a mesma adjuncta se acha licenciada, segundo se deprehe de do despacho de 6 do corrente, que lhe deu substituta no grupo escolar “Coronel Siqueira Moraes”, em Jundiahy (DOESP, 26 nov. 1896, p. 18722).

O pedido exigiu um maior detalhamento dos fatos ocorridos no conflito entre a professora e a diretora, e os novos depoimentos demonstraram que Faustina tinha deixado sua sala por vinte minutos para ir ao banheiro. Posteriormente, ao saber do ocorrido a diretora chamou a atenção da professora pelo tempo em que sala ficara sem fiscalização, foi então que as duas iniciaram uma discussão que terminou com o envolvimento do inspetor Francisco de Oliveira Chagas, que também repreendeu a docente levando a mais desinteligências.

Assim como relatado no processo anterior, o tema “moralidade” versava como um dos motivos para pedidos disciplinares. Para o diretor do grupo escolar de Lorena, em 1902, o que considerava a má conduta moral de um de seus professores foi o principal motivo para o pedido de demissão do mesmo. A gota d’água ocorreu quando o docente chegou quinze minutos atrasado e mesmo assim insistiu em assinar o ponto. O diretor o impediu e iniciou-se uma discussão que quase chegou a agressões físicas. Diante disso, não demorou para que redigisse uma queixa transmitida ao inspetor de ensino da região:

Este professor não é a primeira vez que assim procede, seus precedentes só como homem, como professor é péssimo. Como professor, nunca deu boa nota de si a ponto de seus alunos o ano passado, serem todos reprovados! Como homem particularmente, tem procedido escandalosamente, a ponto de ter relações ilícitas com uma mulher de cor com a qual pratica as maiores cenas

ofensivas à moral e dignidade pública! Assim sendo, levo ao vosso conhecimento para que tomeis providências neste sentido, com o fim de não repetir-se fatos deste num estabelecimento de ensino público. A dispensa do cargo que ocupa, seria o único corretivo visto que não deve fazer parte, de maneira alguma, no corpo docente dos Grupos Escolares, um professor de procedimentos ínfimos como este (CO. 6801, Grupo Escolar de Lorena, 1902).

Nota-se que as negligências quanto ao ofício de professor foram pouco exploradas em sua queixa. O que mais chamava a atenção negativamente do diretor era uma suposta relação extraconjugal do docente com uma “mulher de cor”, o que atacava a “moral e dignidade pública”. A Inspeção Geral deu razão ao diretor e aprovou a demissão do referido professor.

Os conflitos no interior dos grupos escolares também se repetiam no trato entre inspetores e professores de escolas isoladas. Apesar dos inspetores não estarem constantemente presentes no cotidiano escolar, tendo em vista as numerosas atribuições e quantidade de escolas para fiscalizarem, isso não impedia que em certos momentos as relações ganhassem contornos tensionais.

Em 1894, no período que era professor da 2ª cadeira da Pindamonhangaba, João Mário de Freitas Brito<sup>65</sup> transferiu-se por conta própria de sua escola nos limites da cidade para um prédio localizado na área central do município, em razão do falecimento do professor Augusto Campos. Contudo, pelo fato dos moradores da antiga zona da escola terem feito uma petição junto ao presidente do Conselho Municipal reclamando da distância que a escola ficou para seus filhos, o professor recebeu a ordem de voltar para a antiga sede. No entanto, foi taxativo:

Só poderei entretanto levar a efeito a ordem recebida depois de preparar uma casa que satisfaça as exigências do regulamento e terminados os exames, porquanto, assim, cumpro uma obrigação de mandado superior e não abandono os discípulos que possam ser prejudicados antes das férias (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 nov. 1894).

---

<sup>65</sup> Foi nomeado professor pelo Conselho Municipal em 12 mar. 1890 (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1894).

Mesmo com suas justificativas, ele foi obrigado pelo inspetor do distrito a retornar para a antiga escola para não ser enquadrado no artigo 503º do Decreto n. 218 por abandono da cadeira e abertura de processo disciplinar.

Situações como a apresentada demonstram que ser “dono da cadeira” era interpretado pelos professores como sinônimo de posse do espaço escolar, em especial porque em boa parte dos casos as escolas funcionavam em suas próprias casas ou em prédios por eles mantidos, o que dificultava uma compreensão mais definida entre o público e o privado. Em maio de 1893, o inspetor municipal de São José dos Campos, Francisco Raphael de Araújo e Silva, encontrou

[...] dificuldades em fazer funcionar as aulas do professor Fidêncio Lopes Trigo e sua mulher, não por falta de pessoa competente, mas por ter aquele professor bem como sua mulher fechado casa em que se achavam os móveis escolares, sem que o conselho soubesse onde passava a tal chave do prédio (CO. 5081, Rel. IE. Francisco Raphael de Araújo e Silva, mai. 1893).

Da mesma forma, atribuições e prazos de entrega de documentos nem sempre eram respeitados, ora porque os registros não estavam organizados ou mesmo produzidos, ora porque consideravam este trabalho burocrático de menor grandeza. Em 1893, o presidente do Conselho Municipal de São José dos Campos alertou em relatório ao inspetor do distrito que muitos mapas escolares não seriam enviados “devido ao desleixo dos professores a este Conselho” (CO. 5081, Rel. do Presidente do Conselho Municipal de São José dos Campos, 08 fev. 1893).

Por não ter enviado o mapa escolar do último semestre de 1895, o professor José Augusto de Assiz Telosa, dono da 4ª escola da cidade de Paraibuna, sofreu um processo disciplinar. Em suas alegações, tratava-se de um pequeno lapso de sua parte, visto que sua principal função era ensinar. Além do mais, não poderia ser punido tendo em vista ser a primeira vez que aquilo ocorrera e, principalmente, merecia crédito por todo o seu tempo dedicado ao magistério:

[...] o professor acusado reconheceu elle a falta de arguida que explicou por mera distracção tendo invocado, sem intenção de excusa e apenas com a atenuante de sua culpa. O longo tirocínio do magistério por sua parte e a

circunstância de ter sido a primeira vez, durante o exercício do actual inspector, que se deu tal facto [...]

E sendo de considerar: Que o facto arguido e provado importa a infracção do art. 135, inciso 14º, do regulamento de 27 de Novembro de 1893, cuja sanção está determinada pelo art. 476, inciso 1º, letra C, do código disciplinar, contido naquele regulamento. Que a distracção alegada não vale recommendação ao procedimento do funcionario e muito menos pode ser aceita na classe de motivo legitimo; Que a invocação da antiguidade no exercício do magistério é contraproducente para o funcionario habituado a zelar do cumprimento de deveres, porque repele antes do que aceita taes actos de negação do mesmo zelo [...] Condeno-o a pagar a multa de dez mil réis [...] (DOESP, 04 set. 1895, p. 14390).

Alguns inspetores consideravam que a única forma de demonstrar aos professores a necessidade de seguir as normas era aplicando sanções coletivas. Em 1894, o inspetor do 20º distrito de Rio Claro, Benedicto Azevedo Marques Júnior, despachou “cópias das informações prestadas pela câmara municipal do Ribeirão Bonito, relativamente aos processos disciplinares contra os professores daquela villa” (DOESP, 10 abr. 1894, p. 9846). Já o inspetor do 25º distrito de Sorocaba, José Monteiro Buanova, foi convicto em seu officio da necessidade de punir vários docentes como lição para cumprirem os prazos de entrega de seus relatórios e mapas semestrais:

Officio n. 89 do inspector do 25º districto com 15 relatorios e mappas semestraes de professores, informando que para alguns torna-se indispensavel o rigor da lei afim de compellilos ao cumprimento do dever e accusando a falta de remessa de taes mappas e relativos por parte de d. Carlota de Padua Ferreira e Frederico Guanabara de Toledo, professores de Sorocaba, com advertência pessoalmente feita sem resultado e eguaes precedentes; dos professores de Sarapucahy, Paulino Mariano Mendes de Moraes e d. Maria Emilia Nogueira, da professora do Ypanema, d. Anna Roiz de Carvalho, e da professora de Sorocaba d. Benedicta Ernestina do Prado, ressalvou as duas últimas pelo motivo justificável de moléstia e pediu applicação das penas disciplinares ao restante (DOESP, 21 jun. 1895, p. 13911).

É possível concluir que o quadro apresentado dos processos disciplinares aplicados, bem como os conflitos que tangenciaram a possibilidade de instauração dos mesmos, aponta para uma estrutura educacional repleta de tensões e contradições, fosse

por conta dos interesses políticos envoltos às funções dos professores como mensageiros dos “novos tempos”, fosse por conta das incompatibilidades entre docentes e seus superiores nos quesitos regras de conduta, métodos e modos de ensino, além do respeito à hierarquia.

Esta opção por investigar os processos disciplinares para analisar as reações dos professores, tendo em vista que na maior parte dos casos eles representavam as partes que foram provocadas juridicamente, buscou evidenciar suas ações frente ao contraditório, em que por vezes demonstraram não só os usos criativos de resistência ou resignificação às normas e às suas condições de trabalho, como também seus papéis e suas posições nas intrincadas teias que o coronelismo teceu ao longo do tempo nas cidades paulistas.

## Considerações Finais

No processo de institucionalização da escola primária republicana no estado de São Paulo, mais do que prédios, materiais ou métodos de ensino propagandeados, foram os professores que ditaram parte do ritmo de mudanças ou permanências no bojo das escolas graduadas e não graduadas na virada do século XIX para o XX. Esta observação torna-se importante porque este protagonismo docente muitas vezes alheio aos direcionamentos que o governo paulista aspirava criou tensões e conflitos no interior do novo projeto de sociedade que se desenvolvia.

Na ausência de maior suporte do Estado para seu ofício, fosse nos tempos imperiais ou republicanos, os professores primários *fizeram-se* em sentindo semelhante dado por E. P. Thompson ao analisar a formação da classe operária inglesa. Enquanto as autoridades políticas delineavam os rumos da educação primária por meio da legislação e de algumas iniciativas de base material, como as Escolas Normais e os Grupos Escolares, para significativa parcela do professorado paulista os ritmos e as temporalidades educacionais eram mais um contínuo do que uma ruptura.

Em geral, as condições de vida dos professores seguiam semelhantes ao período do Império, mas uma das novidades recaía sobre a dificuldade dos docentes em ressignificar seu papel social como representantes do Estado. Por mais que os discursos oficiais exaurissem a ideia de “apóstolos”, “mensageiros” ou “faróis” da educação, das luzes e do progresso, também estava em jogo a normatização da concepção de República entre as camadas populares. Neste quesito, poucas funções eram tão indicadas para tal feito quanto a do professor.

A institucionalização do coronelismo como um dos pilares de funcionamento do novo regime trouxe consequências diretas para a versão de República e seus ideários que deveriam ser instruídos nas escolas e em suas respectivas comunidades. Não se tratava de uma visão reducionista de controle dos votos, afinal boa parte das votações eram fraudulentas, mas especialmente para conservar valores indispensáveis à sustentação do sistema.

Na medida em que os produtos de exportação perdiam valor de mercado desde a década 1880, os fazendeiros apoiaram-se cada vez mais nos sustentáculos do Estado como forma de garantir uma sobrevivência econômica e seu prestígio sociopolítico frente às novas ameaças de grupos ligados ao ritmo de vida urbano-industrial. O mandonismo que, tradicionalmente, era a resposta mais utilizada para os problemas cotidianos desta oligarquia, agora precisava dar lugar cada vez mais a uma política de acordos e concessões para manter a coesão.

Por isso, desde o início os professores primários obtiveram relevância nesta dupla função social: personificar a imagética da educação como elemento propulsor de progresso e modernização e, concomitante, representar os interesses dos grupos políticos apossados do Estado, de forma que a noção de republicanismo pudesse ser exemplificada pelas biografias das figuras que se destacavam nas cidades e regiões paulistas.

Dado esta missão, fazia sentido uma maior incorporação do professorado aos expedientes estatais, exigindo-os como nunca dantes a postura de funcionários públicos e, portanto, zeladores da ordem e da moral. Contudo, o aprofundamento da burocratização da função docente não ocorreu sem resistências, pois estas novas disposições concorriam com as interferências do sistema coronelista, além de uma cultura de autonomia e de resistência de parte do professorado que reivindicava o seu “modo de ensinar” nascido das experiências do dia-a-dia.

Por mais que as escolas graduadas fossem consideradas as instituições mais valorizadas do segmento primário - ao menos no final dos oitocentos -, foram as práticas gestadas nas escolas não graduadas que impactaram o ritmo e o funcionamento da educação de primeiras letras, notadamente uma cultura da atuação docente relativamente autônoma e ao mesmo tempo personificada conforme as condições sociais, materiais e intelectuais de cada professor.

Foi esta conjuntura que trouxe à tona o perfil do docente que deveria ser enquadrado pelo código disciplinar. É bem verdade que a prática de disciplinarização do professor não foi uma novidade republicana, haja vista que nos primeiros anos do novo regime era a legislação de 22 de agosto de 1887 que vigorava, mas as mesmas normas ganharam intensidades e aplicabilidades para situações até então ignoradas pelas

autoridades, especialmente pela forma como os professores lidavam com seu cotidiano escolar, fosse nas escolas isoladas ou nos grupos escolares.

As alegações oficiais que versavam as queixas em relatórios e nas aberturas dos processos disciplinares davam-se quanto à incapacidade dos docentes de se subordinarem aos procedimentos burocráticos, resguardar a hierarquia do sistema educacional, se aterem aos procedimentos pedagógicos institucionalizados, assim como às condutas morais.

À primeira vista o principal motivo para a abertura dos processos disciplinares era resguardar a ritualística documental, a fim do Estado acompanhar as circunstâncias, o que e para quantos os professores lecionavam. Por isso, adulterações e atrasos nos mapas escolares, nos relatórios semestrais, nos exames finais, bem como mudanças não relatadas no funcionamento das escolas seriam eram o suficiente para denúncias e inquéritos.

Todavia, uma análise mais detida da documentação produzida entre acusações e defesas mostrou-se uma complexidade de fatos e conjunturas que muitas vezes as motivações processuais visavam encobrir. Parte dos casos relatados demonstraram que frequentemente as sindicâncias ganharam diferentes intencionalidades além de seu sentido estritamente jurídico-regulatório. Enquanto lei, mantinha sua acepção de normatizar e controlar as ações dos professores, mas o *modus operandi* dos sujeitos que detinham poder sobre o cotidiano das escolas era lançar mão destes subterfúgios penais apenas nos momentos em que isso poderia representar um ganho duplo: legal e pessoal, ou público e privado.

Da mesma forma, um conjunto cada vez maior de professores foi compreendendo que as vias e os percalços burocráticos poderiam ser utilizados a seu favor, fosse como defesa ou como ataque. Se por um lado os processos disciplinares causavam transtornos à vida dos docentes por conta de afastamentos, suspensão de ordenados e agressões à sua reputação, por outro lado surgia uma chance de defesa e de esclarecimentos quanto à verdadeira natureza da ação penal para além do discurso oficial. Isso porque no passado os professores dependiam quase que exclusivamente da boa vontade ou anuência dos coronéis ou outras autoridades locais para manterem seus empregos.

Este pequeno descolamento da dependência dos mandos e desmandos das elites em decorrência do reconhecimento social dos professores como funcionários do Estado, foi a energia motora para colocar a roda dos processos disciplinares em ação. Estes inquéritos e outros documentos conexos tornaram-se uma janela para vislumbrar as condições de vida e de trabalho de parte do professorado primário paulista, ao mesmo tempo que revelou uma disputa intensa envolvendo docentes e outros sujeitos pelo controle ou pertencimento das escolas primárias.

A ampliação de escolas graduadas e não graduadas conseqüentemente necessitou de mais professores e outros profissionais em ação, sem contudo o Estado conseguir prover as condições necessárias condizentes com os discursos e as expectativas propaladas. Somado a isso, os índices econômicos na virada do século demonstravam que os salários dos docentes eram exíguos para o custo de vida e socialmente depreciativos, a ponto de buscarem outras fontes de renda ou simplesmente omitirem ou adulterarem documentos para não serem multados ou demitidos.

Neste ínterim, a figura da professora, notadamente das escolas isoladas, que mais obteve conseqüências negativas em seu cotidiano. Isso porque a opção de exercer outras funções era escassa para o período, fosse no interior da escola como diretora de um grupo escolar, fosse em qualquer outra profissão ainda dominada pelos homens. Condizente com a literatura sobre o tema, na medida em que o magistério foi se tornando uma profissão desvalorizada no universo masculino, o crescimento do número de professoras foi a solução encontrada para o atendimento das escolas primárias.

Enquanto inspetores, diretores e membros dos Conselhos Municipais interpretavam atitudes de atrasos e adulterações como má fé, desleixo ou revelia por parte das professoras, um levantamento mais a fundo dos processos disciplinares demonstrou casos de constante luta por sobrevivência frente aos espaços inadequados e até insalubres para trabalhar ou morar, falta de material escolar, exigências pedagógicas consideradas descabidas para a realidade do alunado, bem como um receio persistido de sua escola fechar por falta de alunos ou por outras normas burocráticas.

Por outro lado, quando avaliados os processos disciplinares envolvendo professores do sexo masculino, outros elementos devem ser considerados além dos já

citados. A desvalorização salarial da profissão gerou uma disputada acirrada por melhores condições de trabalho, notadamente pelas cadeiras dos grupos escolares e de escolas urbanas, assim como pelas atribuições de diretor ou inspetor. Todavia, a escassez destes postos condicionou que os professores não só fossem incitados a fazer parte da teia coronelista de poder, como também se apresentassem voluntariamente como moeda de troca para garantir proteção ou promoção.

Não por acaso a maioria dos processos disciplinares envolvendo os professores demonstraram como pano de fundo disputas políticas que reverberaram no interior das escolas ou contendas internas que refletiram nas instâncias de poder local. Mesmo os casos em que os conflitos hierárquicos intrínsecos ao ambiente educacional eram mais evidentes, além das dificuldades em se adequarem a uma nova cultura escolar também estava posto a chance de reordenar as funções com a entrada ou saída de certos sujeitos.

Pela intensidade dos conflitos envolvendo professores, diretores e inspetores, constatou-se que a recém-criada hierarquia organizacional era reconhecida e valorizada, no entanto os sujeitos que a ocupavam continuavam sendo vistos como professores em sua essência, portanto iguais. Este comportamento transparecia não só em suas atitudes, como também na escrita dos processos disciplinares: termos como “na função” de diretor ou inspetor ou mesmo utilizando “professor” no lugar de seus respectivos cargos, remete a dificuldade de receber ordens daqueles que eram considerados semelhantes.

Para agravar estas relações, a pesquisa também demonstrou que este conjunto de sujeitos faziam parte de gerações que em algum momento de suas carreiras, atuaram simultaneamente como professores, muitas vezes na mesma cidade ou região, o que remete às possibilidades concretas de rivalidades ou ressentimentos pelas escolhas de uns em detrimento de outros. Por isso os inquéritos ganhavam ares de tramoias pelos acusados e de justiça pelos acusadores, permeando as casualidades de interferências de padrinhos ou de aliados políticos.

Considera-se que, para o período circunscrito pela pesquisa, os processos disciplinares representaram a denotação de um movimento do Estado paulista em incorporar efetivamente a figura do professor como funcionário público, punindo aqueles que desviassem das normas burocráticas ou morais. Simultaneamente, projetados ou não

para este fim, estas ingerências na vida dos professores ganharam a conotação política de instrumentos de controle, resistência, promoção, perseguição ou demissão, dada as conjunturas coronelistas.

Enquanto para alguns foi estabelecido o rigor da lei, para outros acordos tácitos garantiram as irregularidades e as condescendências ordinárias, ora pela força social que continham, ora em decorrência da naturalização de hábitos e costumes. No conjunto da obra as normas educacionais eram vistas como parte do discurso oficial que a República exigia a si mesma, mas o cotidiano escolar continuava sendo domínio dos professores e das professoras com suas experiências forjadas no universo de sua sala ou escola.

## **Fontes**

- **Arquivo Público do Estado de São Paulo**

### **Caixa de Ordem 4965:**

#### **Ofícios**

- Ofício da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1901.
- Ofício do Diretor do Grupo Escolar Coronel Siqueira de Moraes, 1901.

### **Caixa de Ordem 4971:**

#### **Ofícios**

- Ofício do Conselho Superior de Instrução Pública, 1901.

### **Caixa de Ordem 5101:**

#### **Ofícios**

- Ofícios do Inspetor de Ensino Olympio Catão, 1896-1897.

#### **Relatórios**

- Relatório do Professor Sebastião Hummel, 1890.

#### **Processos Disciplinares**

- Processo Disciplinar contra os Professores do Grupo Escolar de São José dos Campos, 1896.

**Caixa de Ordem 5081:****Relatórios**

- Relatório do Professor Fidêncio Lopes Trigo, 1890.
- Relatório do Inspetor de Ensino Francisco Raphael de Araújo e Silva, 1893.
- Relatório do Presidente do Conselho Municipal de São José dos Campos, 1893.
- Relatório do Professor João Mario de Freitas Brito, 1894.
- Relatório do Professor Pedro Silva, 1894.

**Processos Disciplinares**

- Processo Disciplinar contra a Professora Maria Perpétua de Salles Damasco, 1890.
- Processo Disciplinar contra Frederico José Torres Neto, 1895.
- Processo Disciplinar contra Júlio Marcondes Pestana e Júlio Marcondes do Amaral, 1896.

**Caixa de Ordem 6801****Ofícios**

- Ofício do Diretor do Grupo Escolar Doutor Almeida Vergueiro, 1902.
- Ofício do Diretor do Grupo Escolar de Ribeirão Preto, 1902.
- Ofício do Diretor do Grupo Escolar de Lorena, 1902.

**Caixa de Ordem 6818****Relatórios**

- Relatório do Diretor do Grupo Escolar de Jacareí, 1889.

- **Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**

SÃO PAULO. *Lei n° 88, de 8 de setembro de 1892*. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1892.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 218, de 27 de novembro de 1893*. Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1893.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 248, de 26 de julho de 1894*. Aprova o Regimento Interno das escolas públicas. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1894.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 1.239, de 30 de setembro de 1904*. Dá Regulamento para execução da Lei n. 930 de 13/08/1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1904.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado, em 14 de julho de 1907, pelo Presidente do Estado Jorge Tibiriçá, Bernardino de Campos*. São Paulo: Typ. do diário Oficial, 1907.

\_\_\_\_\_. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908*. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1909.

\_\_\_\_\_. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1909-1910*. Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1910.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913*. Aprova o regulamento das escolas de bairros. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1913.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 1.579, de 19 de dezembro 1917*. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do estado. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1917.

- **Arquivo Histórico “Dr. Félix Guisard Filho” de Taubaté**

**Jornais**

- Diário de Taubaté (1897).
- Jornal de Taubaté (1901).
- Tribuna do Norte (1886; 2018).

**Atas**

- Atas da Câmara Municipal de Taubaté (1902).
- Ata de fundação do Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves (1902).

- **Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional**

**Jornais**

- Correio Paulistano (1871-1895).

- **Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo**

- Diário Oficial do Estado de São Paulo (1891-1917).

- **Câmara Municipal de Bragança Paulista**

- Livro de Atas de Bragança, 1855 a 1860, fls 78.

## Referências

ABBEG, Ana Valeria. *Representações sobre a educação integral numa escola municipal de Pinhais-PR*. ARTIGO CIENTÍFICO (Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

ARRIADA, Eduardo. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. In: *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHAOU, Maia, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II, Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp.34-51.

BOTO, Carlota. “A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos”. In: *Revista História da Educação Porto Alegre*, n. 44, p. 99-127, 2014.

BRIGGS, Asa & BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. *A trajetória profissional e intelectual de José Ribeiro Escobar (1903-1938)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIFESP, 2018.

CARDOSO, Maria Angélica. “Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado?”. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013, p. 201- 233.

CARMONÁRIO, Elizabeth. *O arquivo escolar como lugar de memória e de história da educação em Campinas: organização do arquivo histórico da EE “Artur Segurado”*. TCC (Monografia em Pedagogia) – UNICAMP, Campinas, 2008.

CARONE, Edgar. *República Velha: Evolução política (1889-1930)*. 4 ed. São Paulo: DIFEL, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 40, n. 2, 1997, pp. 229-250.

\_\_\_\_\_. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: Diana Gonçalves Vidal; Maria Lucia Hilsdorf. (Org.). *Tópicos de História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Denice & NÓVOA, António. “Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (Século XIX e XX)”. *Texto Apresentado em Mesa Temática do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

CORBAGE, Débora Maria Nogueira. *História e memória da Escola Complementar de Guaratinguetá (1906-1913)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC, São Paulo, 2010.

CRUZ, Heloisa de Faria. *São Paulo em papel e tinta. Periodismo e vida urbana – 1890-1915*. São Paulo: EDUC; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP, 2000.

CRUZ, Heloísa de Faria & PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. “Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa”. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 35, pp. 255-272, dez. 2007.

CUNHA, Tiago Donizette da. “Articulações políticas e econômicas do Senador Joaquim Lopes Chaves para a viabilização e a construção do primeiro Grupo Escolar de Taubaté”.

In: EUGENIO, C. A.; GONÇALVES, M. C. (Org.). *Elites Regionais e Escola Pública Primária*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 99-121.

\_\_\_\_\_. *A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista (1889-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ELIAS, NORBERT. Verbetes civilização [“Zivilisation”] para um léxico de sociologia. In: *Plural Sociologia*, USP, nº. 5, 1998, p. 185-190.

EUGENIO, C. A.; GONCALVES, M. C. (Org.). *Elites Regionais e Escola Pública Primária*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150.

\_\_\_\_\_. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

\_\_\_\_\_. “O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões”. In: *Rev. Fac. Educ. [online]*. 1998, vol. 24, n.1, pp. 141-159.

FAUSTO, Boris. Expansão do Café e Política Cafeeira. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil republicano. Estrutura de poder e economia (1889-1930)*. História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985, pp. 193-248.

FERRARO, Alceu Ravanello & KREIDLOW, Daniel. “Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v, 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

GARCÍA, C. MARCELO. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U, 1994.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da Escola Secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. Tradução Federico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p.143- 179.

GONÇALVES NETO, Wenceslau & MAGALHÃES, Justino. “Ação Privada e Poder Público na luta pela instrução: Portugal na segunda metade do século XIX”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 9, nº 20, mai./ago., 2009, pp. 15-39.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. “Tendências e perspectivas em história comparada no campo da educação”. In: *Cadernos de História da Educação*, v. 4, 2005.

GONDRA, José G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HAMILTON, David. “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 01, jan/jun, pp.45-73, 2001.

HOBBS, Thomas. *O Leviatã*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1984.

HOBBS, Eric J. *Era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

INFANTOSI, Ana Maria. *A Escola na República Velha*. São Paulo: EDEC, 1983.

IANNI, Octavio. O Progresso Econômico e o Trabalhador Livre. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (Dir.). *O Brasil Monárquico. Reações e Transações*. v. 3. Tomo II. São Paulo: DIFEL, 1985.

- LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LEMOS, Daniel. *Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial*. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- LOPES, Sonia de Castro. “O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX”. In: *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 151-169, jan./abr., 2014.
- LOVE, Joseph L. *A Locomotiva: São Paulo na federação brasileira 1889-1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1892.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas, história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSK, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-153.
- MAGALHÃES, Justino. *Da Cadeira ao Banco*. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.
- MELLO JÚNIOR, A. *Imprensa Taubateana: contribuição à sua história*. Taubaté, SP: EGETAL, 1983.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Fachada Levy. “A gênese de uma profissão fragmentada”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 15, 2008, p. 30-49.
- MENESES, Marcelo Figueiredo de. *Circulação dos professores diplomados na escola normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2012.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

MORAES, J. G. V. de. *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual, 1994.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (dir.). *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889 – 1930)*, v.2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.

\_\_\_\_\_. “Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan./jun., 2001.

\_\_\_\_\_. *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005.

OLIVEIRA, Eliana de. *O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 - 1911)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

ORTEGA, F.; VELASCO, A. *La profestón de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

PALMA, Cíntia Mara de Souza. *O espaço que educa: Políticas educacionais, sanitárias e urbanísticas na constituição do espaço escolar da Escola Normal do Braz (1911-1915)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC-SP.

PAULO, Marco A.; WARDE, Miriam Jorge. “A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887)”. *Cadernos de História da Educação* (Online), v. 12, p. 253-275, 2013.

PAULO, Marco A.; WARDE, Miriam Jorge. PANIZZOLO, Claudia. “O serviço de inspeção estabelecido no Estado de São Paulo pela reforma da instrução pública de 1892/1893”. In: *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 2 jul./dez. 2009.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas, 2º ed. Lisboa, 1997, Publicações D. Quixote - I.I.E.

PINTASSILGO, Joaquim. “O Mestre como Artesão/Prático e como Intelectual”, In: V. Magalhães & A. Escolano (org.), *Os Professores na História*, Porto, S.P.C.E, 1999, pp. 83-97.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, Abr. 2010.

REALE, Ebe. Pindamonhangaba: cidade do Segundo Reinado. In: *Revista de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, n. 83, 1936.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROQUE, Zuleika Stefânia Sabino. *A educação e cotidiano escolar em São José dos Campos (1889-1930)*. Mestrado (Mestrado em História) – PUC, São Paulo, 2007.

ROSSI, Ednéia Regina. Espaços autônomos e modernos de educar: a instituição de ensino elementar no início da República e a produção de uma cultura escolar. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. (Orgs.) *Educação na história*. São Luis, MA: Editora UEMA. 2008.

ROZANTE, Ellen Lucas. *A educação dos sentidos no método intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo*. Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC, São Paulo, 2013.

SALES, Campos. *Da Propaganda à Presidência*. São Paulo, s/e, 1998.

SCHELBAUER, Anaete R. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paul (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de & MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. “Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa”. In: *Tempo* [online]. 2009, vol.13, n.26, pp. 32-55.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. “Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (corte imperial, 1860-1889)”. In: *Revista de Educação Pública*. Universidade Federal do Mato Grosso, n. 17, 2008.

\_\_\_\_\_. “Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): notas de pesquisa”. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd.*, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias. (1870-1890)*. Doutorado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. O Prelúdio Republicano, astúcias da Ordem e ilusões do Progresso. In: NOVAIS, F. A. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 7-48.

SOTO, Maria Cristina Martinez. *Pobreza e conflito: Taubaté 1860-1935*. São Paulo: Anablume, 2001.

SOUTO, Rosiley Aparecida Teixeira. *Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública Paulista (1892-1933): um estudo das tecnologias do estado*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virginia. P. S. “Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (1889-1947)”. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, 7., 2013, Cuiabá. Anais: Circuitos e Fronteira da História da Educação no Brasil. Cuiabá: SBHE, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional”. In: Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED., Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. *Alicerces da Pátria*. História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. “O ‘bandeirismo paulista no ensino’ e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a história”. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 42, 2011, p. 123-143.

\_\_\_\_\_. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: Gonçalves Neto, W; Miguel, M.E.B.; Ferreira Neto, A. [Orgs.] *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares [séculos XIX e XX]*. Vitória, Brasil: EDUFES, 2011.

\_\_\_\_\_. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor M. *A Escola Normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República: Contribuição para o Estudo de sua estrutura didática*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; São Paulo: UNESP Marília, 1973.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, Luigi Antonio, SILVA, Sergio (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. Introdução: costumes e cultura. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Senhores e Caçadores*. A origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Francisco Soderó. “Taubaté como palco, O Vale do Paraíba como cenário”. In: *G&DR*, v. 4, n. 3 (número especial), p. 118-137, ago/2008, Taubaté, SP, Brasil.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Gonçalves Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2006.

\_\_\_\_\_. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Educação*, N. 14, mai-ago, 2000, pp. 19-34.

VINCENT, G. *L' école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VEIGA, Cynthia Greive. “História da profissão docente: o problema da autoridade (Brasil, séculos XVIII - XX)”. In: *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd.*, Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. “A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011.

VERENA, Raquel Alvarenga. “O método indiciário: uma resenha da obra de Ginzburg e reflexões acerca de sua crítica à obra de Foucault”. In: *Revista Contrapontos*, 2008.

WOLFF, S. F. S. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.