

ROSILEY TEIXEIRA

HISTÓRIAS  
DA PROFISSÃO  
PROFESSOR EM  
SÃO PAULO

Histórias da profissão professor(a)  
em São Paulo



Rosiley Teixeira

Histórias da profissão professor(a)  
em São Paulo

Copyright © Rosiley Teixeira

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Rosiley Teixeira

**Histórias da profissão professor(a) em São Paulo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 113p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0971-5 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526509715**

1. Formação de professores. 2. Profissional da educação. 3. Professor. 4. Narrativas. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## Apresentação

Queridos leitores e leitoras, o texto que lhes apresento resulta de pesquisa realizada entre 2002 e 2005 sob a orientação da professora doutora Mirian Jorge Warde (in memória) e apresentados em Congressos e Seminários distintos. Uma pesquisa que, no primeiro momento, poderia parecer pesada, pois quem estaria interessado em olhar para uma história esquecida em caixas e em um tempo distante? Os historiadores?

Não imaginava, eu, que o arquivo público de São Paulo pudesse encontrar tantos Pedros, Marias e Joãos, Homens e Mulheres e professoras e professores. Histórias de aprovação e reprovação registradas em Atas e por anos aprisionadas em latas. Sinto-me honrada em ter sido orientanda Mirian.

Caso o leitor(a) queira acessar uma história contada e analisada em uma tese de doutorado, por certo encontrará informações que não couberam nesse livreto; nele você encontra nove capítulos que discutem as histórias registradas em Atas de concursos públicos provisórios; Inspetores e diretores da Instrução Pública; Práticas de qualificação por meio de manuais pedagógico; O controle das práticas cotidianas dos professores(as). As histórias de ingerência política; enfim práticas seculares. Concursos e formações para professoras distintas dos professores, pois as mulheres se exigiam provas de bordado. Conto melhor essa história no capítulo 4.

Por fim, como nos diz Arnaldo Antunes *sinta-se à vontade a casa é sua*.



## Sumário

1. Profissão professor: os critérios para inscrição, em concursos públicos, de professores interinos, no período de 1892 a 1896	9
2. A formação de professores, os manuais pedagógicos e o governo de si e dos outros	23
3. Os manuais pedagógicos e a constituição do modo de ser professor – o autogoverno	31
4. Inscritas em linha branco: os concursos públicos para candidatas às vagas das escolas mistas e femininas de São Paulo (1893–1897)	37
5. As escolas modelares na metrópole: instrumento de qualificação do professor	53
6. De cidadão a professor: um caso de ingerência partidária na administração da educação pública paulista de inícios da República	65
7. Relatos, prescrições e disciplinamento da profissão de professor: um exercício com as fontes	75
8. A inspeção escolar como prática de qualificação para o trabalho dos professores primários na Instrução Pública em inícios da República em São Paulo	83
9. Os fazeres cotidianos do Conselho Superior da Instrução Pública (1890 – 1897)	103



# 1. Profissão professor: os critérios para inscrição, em concursos públicos, de professores interinos, no período de 1892 a 1896

## Introdução

Neste texto apresento como cidadãos comuns no início da República, no estado de São Paulo, foram transformados em professores públicos. Para tanto, usei como fonte, documentos conservados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Dentre eles estavam os critérios de inscrição nos concursos públicos; os decretos e regulamentos; os livros Atas e relatórios encaminhados pelos distritos e Municípios ao Conselho Superior da Instrução Pública para referendarem e nomearem os professores aprovados nos exames. Esses documentos foram analisados por assumirem o papel de demonstrar não apenas a capacidade, mas sobretudo a inserção social dos candidatos, e seu lugar na rede de relações da sociedade, explico.

Muitos candidatos as vagas oferecidas pelo governo paulista, usavam os documentos exigidos e apresentados como prova, para estabelecer além da relação familiar, um reconhecimento de qualificação no magistério, pois entre os requisitos necessários à inscrição, não havia nenhuma exigência profissional, ou sequer frequências em qualquer curso ou nível de ensino, entretanto, os candidatos possuidores de títulos escolares ou sociais faziam valer seu capital cultural e social ao se inscreverem.

Embora aqueles professores não tivessem o direito de permanência no cargo, tão logo esse fosse solicitado pelo professor preliminar<sup>1</sup>, os exames prestados, como garantia de ingresso, terminavam se constituindo um dos meios menos dispendiosos para o exercício da profissão.

---

<sup>1</sup> Professor diplomado pela Escola Normal. (Decreto n o 144-B de 30/12/1892; artigos 50 e 65). Lei no 88 de 8/09/ 1892, em seu artigo 36.

## O provimento das escolas primárias uma questão a ser resolvida

Quanto ao provimento das escolas, em relatório enviado ao Presidente do Estado por Cesário Mota Junior, secretário dos negócios do interior, informava que:

No ano de 1893 foram preenchidas 801, vagas 632; em 1894: preenchidas 835, vagas, 595. Apesar do movimento provisório, da repetição de concursos, apenas preencheram-se 37 cadeiras mais do que no ano anterior. Para cumprir a lei fiz abrir diversos concursos: No 1º em fevereiro nomearam-se, 19 professores; no 2º em junho, 5; No. 3º em setembro, 7; No 4º em dezembro, 22. Ao todo 53, o que aliás não aumentou quase o resultado, pois representa mudança de cadeiras e não novos provimentos. Assim, pois, o que nos falta são professores para as muitas cadeiras vagas. Não declarei provisórias todas essas cadeiras vagas, porque a verba votada não permitia; era ela de 240:000\$000, e como o art. 124 do regimento dá ao professor provisório o ordenado de 1:800\$000, toda a verba apenas permitia nomear 133 professores, todavia, declarei provisórias, 142; como, porém, só tivessem provimento 60, resolvi declarar muitas mais. O Congresso precisa aumentar a verba; pois, talvez, só declarando todas, tenha a metade provimento. Não deve, porém, o executivo aventurar-se e ter escolas, sem poder pagar aos professores. Do número acima devemos deduzir as escolas que vagarem por falecimentos, por novo emprego dos professores, e entre estes os 29 inspetores literários que deixaram suas cadeiras. (Rel., 1894, p. 28)

A época, em todos os relatórios enviados ao presidente do Estado, a grande questão era como resolver o problema do provimento das escolas, tendo em vista que o ideal de formação via uma única Escola Normal na capital, só conseguia absorver um pequeno contingente de professores, terminando por reforçar a necessidade de critérios cada vez mais sofisticados de seleção para o provimento das escolas primárias, organizadas em: *isoladas*, *reunidas* e *grupos escolares*. Os grupos escolares juntamente com a Inspetoria Geral da Instrução Pública absorviam os parques estudantes formados pela Escola Normal. Desse modo, questionava-se o papel da Escola Normal que contrário ao anunciado, não seria formar os quadros dirigentes da educação paulista. Enfim, se não era esse o seu propósito, foi o que fez por algumas décadas.

Tendo em vista que o preparo dos professores primários não tenha iniciado juntamente à criação das primeiras escolas elementares e, a única

escola normal, localizada na Capital não dar conta da demanda de professores primários, entre as medidas utilizadas pelo governo para solucionar o problema estavam os concursos de professores não diplomados com mais de cinco anos de experiência em sala de aula e, na falta de pessoal com experiência ou qualificado, a criação de escolas provisórias, com professores interinos<sup>2</sup>, pois esses além de baratarem os custos, preenchem a lacuna deixada pela formação.

Os “concursos”, tão criticados à época pelos reformadores e, posteriormente, pela historiografia da educação, em verdade, propiciaram à rede estadual paulista, o número de professores necessários ao funcionamento das escolas.

Embora não seja possível encontrar dados estatísticos sobre o número de professores diplomados por concursos, no período em questão, no Diário Oficial da Imprensa de 1893, deparou-se com vários editais de concurso para as escolas preliminares do Estado. Em 17/05/1893, estavam abertas as inscrições com as listas das escolas em concurso, sendo, 311 masculinas e 151 femininas<sup>3</sup>. A relação de inscritos para esse concurso, publicada em julho do mesmo ano, apresentava um número irrisório de concorrentes: 9 inscritos para escolas do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A apresentação desses dados confirma a necessidade de professores interinos para o provimento das escolas que, caso as vagas não fossem preenchidas em concurso, seriam declaradas provisórias pelo Conselho Superior da Instrução Pública.

Cesário Mota Junior, secretário dos negócios do interior, declarou, no relatório de 1894, enviado ao presidente do Estado, que os salários, entre as muitas causas, poderiam ser um dos problemas para o não preenchimento das vagas.

[...] ou porque os ordenados sejam diminutos, ou porque falte o pessoal competente, as cadeiras provisórias não têm sido preenchidas. É o que indica a seguinte estatística: Existem criadas 1430 cadeiras. Destas são preliminares para o sexo masculino 152; para o sexo feminino 154; mistas, 15; total, 321. Intermédias para o sexo masculino, 195; para o sexo feminino 154; mistas, 16; total 365. Agrupadas: preliminares para o sexo masculino, 30; para o

---

<sup>2</sup> Cidadão comum que ocupava a vaga até que a vaga fosse requisitada.

<sup>3</sup> Edital publicado entre os dias 17/18/25 do 05 e 03/06/10/15 do 06 de 1893.

sexo feminino 14; total, 44. Intermédias, para o sexo masculino, 20; para o sexo feminino 25; total 45. Provisórias, preenchidas, 60. escolas preenchidas, 835. Reduzidas de 1430, acusam a vaga de 595. Todas estas vagas têm entrado em concurso; bem como as provisórias, havendo destas mais de 80 que ainda não foram preenchidas. (Rel., 1894, p. 18 e 19)

Observa-se pelos relatórios, durante todo os anos oitocentos e início dos novecentos, que a questão do recrutamento não foi coisa fácil de se resolver e problemas como pedidos de licença, remoções e permutas só dificultavam a situação para os administradores da Instrução Pública no período. Conforme relatório do Dr. Cesário Mota Junior, nos anos de 1892 e 1893 houve várias dificuldades: muitas escolas foram fechadas devido às epidemias que assolavam algumas regiões do Estado, a falta dos inspetores de distrito que tardaram a iniciar seus trabalhos, e por fim, a revolta de 06 de setembro de 1893, que dificultou as estatísticas escolares, tendo em vista que alguns professores e inspetores haviam se alistado, “trocando temporariamente a disciplina da escola pela do soldado patriota”.

### **Os critérios de classificação das escolas primárias e o seu provimento**

O critério usado para classificação das escolas primárias, na reforma de 1892, utilizava a qualificação dos professores que as regiam, sendo escola preliminar, aquela regida por professor diplomado pela Escola Normal Paulista; a escola intermédia, aquela cujo professor, sem título, era habilitado por concurso realizado durante o período Imperial<sup>4</sup> e com direitos garantidos no período Republicano; e as escolas provisórias, aquelas providas por professor interino, selecionado de preferência no mesmo local onde funcionava a escola, mas que perdia seu lugar assim que um diplomado o pleiteasse.

Além dessas escolas, o curso preliminar poderia ser ministrado em escolas ambulantes, cursos noturnos e na escola-modelo, anexa à escola normal da capital. As escolas ambulantes contavam com um reduzido número de unidades. Sua existência decorria de causas diferentes, visavam suprir a falta de professores e seus professores ministravam aulas em dois ou três locais diferentes. Os cursos noturnos previam a alfabetização de

---

<sup>4</sup> Regulamento de 18 de abril de 1869 ou pelo regulamento de 22 de agosto de 1887

adultos e a escola-modelo servia de campo de experimentação e ao mesmo tempo de prática para os alunos da escola normal.

Os lugares dos professores das escolas preliminares noturnas, ambulantes e mistas, não se caracterizavam propriamente como cargos, mas como atividades que, no caso dos cursos noturnos, acrescentavam-se às jornadas de trabalho dos professores públicos. A nomeação para regência dessas escolas era feita livremente pelo governo, dentre os professores públicos do local onde elas eram instaladas. Outra exigência para nomeação estava relacionada com o sexo. As escolas mistas deveriam ser regidas por professoras, enquanto as ambulantes por professores. Já as escolas noturnas, por serem masculinas, eram regidas por professores.

Embora em 1893, com a Lei nº 169 tenha sido autorizada a instalação de grupos escolares, estes consistiam na simples reunião de escolas preliminares em um mesmo prédio. Com os Decretos no 248 de 26 de julho de 1894, e no 518 de 11 de janeiro de 1898, foram aprovados, respectivamente, o regimento interno das escolas públicas e o regulamento para execução da Lei no 520, de 26 de agosto de 1897. Assim, essa recém-criada unidade escolar foi adquirindo características próprias. Os grupos escolares deveriam seguir a orientação pedagógica adotada pela escola-modelo.

A aceitação do novo estabelecimento de ensino foi tão grande que inúmeros municípios ofereciam prédios para sua instalação, suas vagas eram disputadas pela população e a frequência diária atingia um percentual altíssimo. É preciso lembrar, também, que esse período foi marcado pelo crescimento das cidades, o que, sem dúvida nenhuma, exerceu influência na expansão da rede de grupos escolares.

As escolas absorvidas pelos grupos escolares deixariam de ter existência própria e seriam eliminadas do quadro geral das escolas, passando os respectivos professores efetivos a serem considerados adjuntos do Diretor. O lugar de adjunto seria criado por Decreto, pelo Governo, e as nomeações seriam feitas também por este, sem dependência de concurso e recairiam sobre professores intermédios, normalistas ou a esses equiparados. Os adjuntos poderiam ser dispensados, quando seus serviços se tornassem desnecessários ou quando assim conviesse ao ensino<sup>5</sup>. (Lei no 169 de 7.8.1893 e Dec. no 248 de 26.7.1894).

---

<sup>5</sup> Artigo 36, § único da Lei no 88.

A não inclusão das cadeiras(vagas) dos grupos escolares nos concursos foi aconselhada pelo Secretário do Interior, Dr. Dino Bueno que, no relatório de 1896, argumentou que a ação dos Diretores seria enfraquecida caso os professores não fossem propostos por aqueles e não pudessem ser dispensados quando necessário fosse, ressaltando que esses se sentiam com a mesma autoridade que aqueles e isto provocaria embaraço na regularidade do serviço, ocasionando atritos entre professores e Diretores, com quebra da disciplina, ofensa ao prestígio moral da autoridade administrativa e, em geral, com incalculável prejuízo para a instrução.

### Os concursos

Os professores não diplomados, se tivessem exercido o magistério durante cinco anos<sup>6</sup>, bem como os adjuntos de escolas preliminares não habilitados, necessariamente deveriam ser submetidos a exames para serem nomeados. Porém os professores diplomados pela Escola Normal só se submeteriam a concurso quando mais de um inscrito, diplomado ou não, pleiteasse a mesma cadeira. Caso contrário, o diploma assegurava ao seu portador a nomeação para o cargo de professor, sem qualquer exame.

O mesmo não acontecia com o candidato inscrito não diplomado. Mesmo sendo o único candidato a concorrer para provimento de uma determinada cadeira, deveria obter aprovação para ser nomeado. Os alunos ao concluírem o 2º ano da Escola Normal diplomavam-se professores preliminares e aqueles que concluíam o 3º ano, diplomavam-se professores complementares.

A inscrição no concurso para provimento de escolas preliminares só se efetivava quando o candidato provasse: ter no mínimo 18 anos de idade; ter idoneidade moral; ser vacinado contra varíola ou de já ter sido afetado por essa doença; ter cinco anos de exercício no magistério e possuir habilitação para professor, adquirida através de provas teóricas e práticas em uma das escolas normais do Estado. Quando o candidato fosse diplomado bastava provar sua habilitação profissional com apresentação do diploma.

---

<sup>6</sup> Artigos 65, 67, 71, 72, 76, 282, 284, 285, 100, 101 e 116 do Dec. no 114-B.

Os candidatos não diplomados deveriam, ainda, apresentar as seguintes documentações: Certidão de idade ou documento equivalente; folha corrida; atestado de residência do candidato nos últimos três anos, fornecido por juiz de paz; atestado médico; atestado do Inspetor do distrito escolar a que pertencia o candidato sobre o quinquênio de prática do magistério particular ou certidão do tesouro do Estado, abonando essa prática no magistério público. A inscrição deveria ser requerida pelo candidato, com especificação da escola desejada, ao Diretor Geral que o admitiria ou recusaria, conforme as condições legais. Ao candidato, caso recusado, caberia recurso para o Presidente do Estado no prazo de três dias, contados da data de publicação da lista dos concorrentes pela imprensa.

Os exames para professores interinos, regra geral, baseavam-se nos exames dos candidatos não diplomados, que caso fossem candidatos únicos, deveriam ser observadas as seguintes regras: as turmas não excederiam a cinco concorrentes; os concorrentes, um por vez, tiravam de uma urna os seus respectivos pontos e tinham meia hora para refletir sobre o ponto sorteado e, logo após, dez minutos de arguição. O segundo concorrente seria chamado ao término da reflexão do primeiro, para sorteio de seu ponto e teria, para meditação, o tempo da prova do primeiro concorrente e assim sucessivamente.

Concluídas as provas orais, a cada dia, após saírem os concorrentes e demais pessoas presentes, teria lugar o julgamento prévio dos exames dos candidatos não diplomados que, com opositores diplomados, concorressem para a mesma escola, devendo ser obedecidas as seguintes regras: a) a comissão examinadora após ter apreciado as duas séries de provas, exibidas pelos não diplomados, decidiriam, por maioria de votos, em votação nominal, sobre o resultado de cada candidato; b) a classificação se daria em três graus: de “aprovação plena”, dada a unanimidade dos votos a favor; de “aprovação”, em caso de maioria dos votos; “de reprovação”, em caso de maioria de votos contra; c) julgados os exames dos não diplomados, procedia-se à classificação definitiva dos habilitados, juntamente com os opositores diplomados, por ordem numérica de merecimento. Quando se tratava de um só candidato não diplomado, bastava a sua aprovação para a proposta de nomeação.

Os exames, a que se submetiam os professores interinos, versavam sobre as matérias do programa das escolas provisórias e, caso o candidato fosse aprovado, o Inspetor faria a nomeação ou escolha, quando se tratasse

de mais de um candidato, sujeitando o ato à aprovação do Conselho Superior que, apreciando as provas, a regularidade do ato constante do termo de exame e as informações dadas pelo Inspetor submetendo o ato à aprovação do governo. Só depois de aprovada a nomeação pelo governo poderia o candidato ser nomeado professor provisório, extraindo o respectivo título da Secretaria da Instrução Pública

A diferença básica entre o concurso dos diplomados e não diplomados ou interinos estava basicamente na arguição, pois no caso dos professores diplomados a arguição seria feita entre eles, isto é, um candidato estaria arguindo o outro e assim sucessivamente, enquanto os professores interinos ou não diplomados seriam arguidos pelos membros da banca examinadora.

Mas, afinal, quem eram esses professores interinos? Em que escola lecionavam? Começemos a resposta pela segunda parte da questão, pois as escolas provisórias, na maioria das vezes, funcionavam em lugares pouco adequados, sem conforto, sem higiene e sem área de lazer. E ainda com o aluguel dessas salas ou casas sob a responsabilidade do professor.

Em 1986, só 29 grupos escolares instalados e 7 em via de instalação em todo o Estado de São Paulo, o restante das escolas primárias funcionava ou como escolas reunidas, como ficaram conhecidas as escolas isoladas que funcionavam em um mesmo prédio, ou mesmo como isoladas, que eram escolas com um só professor, uma só classe, composta por alunos heterogêneos quanto à idade e ao desenvolvimento.

Os documentos apresentados pelos candidatos, como prova, no ato da inscrição, comprovavam que esses vinham de diferentes lugares da sociedade. Homens e mulheres que exerciam atividades diferentes: professores particulares, lavradores, vereadores, donas de casa. Enfim, tinham diferentes origens sociais e culturais, mas que faziam valer no momento em que pleiteavam uma vaga nas escolas.

## **Os documentos como referência cultural e social**

Os documentos apresentados no ato da inscrição assumiam papéis diferentes, pois revelavam o lugar do candidato na rede de relações sociais, entendida por Bourdieu (1998, p.67) como capital social.

O capital social é um conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos

institucionalizadas de interconhecimento e Inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros, ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade.

Fato que pode ser verificado no processo de recrutamento de Francisca Falcão Pinheiro Machado, em oposição à escola provisória, de Bauru, em Espírito Santo de Fortaleza que, ao precisar provar sua idade, faz uso do certificado de casamento, emitido pelo escrivão de Paz Theophilo de Oliveira Castro, oficial do registro civil da cidade, com o seguinte teor:

Certifico que revendo em meu cartório, o livro de registro de casamentos, nele as folhas 186 encontrei o assentamento do teor seguinte: Aos dois dias do mês de outubro de 1894, as oito da noite em casa de residência do exelentíssima Senhora Dona Francisca Pinheiro, presente o primeiro juiz de paz Major Guilherme Duarte Ribas, comigo Antonio Benedito do Amaral escrivão de seu cargo abaixo assinado e as testemunhas, Coronel Joaquim de Oliveira Lima, Tenente Coronel Manoel Amâncio de Oliveira Machado, Major Manoel Gomes Pinheiro Machado e Doutor Ângelo Pinheiro Machado, receberam-se em matrimonio a Excelentíssima Senhora dona Francisca Falcão e o Senhor Adolfo Pinheiro Machado a contraente filha legítima e do Doutor Ismael Marinho Falcão, solteira, com vinte anos de idade, ocupada em serviços domésticos, natural do Ceara e residente nesta villa, o contraente, filho legítimo do Major Gomes Pinheiro já falecido, e sua exelentíssima Senhora Dona Francisca Brandina Pinheiro Machado, com vinte e dois anos de idade, solteiro, lavrador, natural e residente nesta villa. Em fimesa Antonio Benedito do Amaral lavrou o ato. (Exames de habilitação, ordem, 6702, 1896)

O sujeito que recebe esse certificado passa a ter clareza quanto ao lugar de pertencimento da candidata, pois presentes na cerimônia de casamento temos as figuras do Doutor, do Major e do Coronel. Figuras essas que, conforme Leal (1975), representavam as “numerosas categorias de chefes políticos” que se dividiam em coronéis e doutores: detentores dos

bens materiais no caso dos fazendeiros, ou dos bens culturais como no caso dos doutores advogados e médicos, que constituíam, em torno de si, uma rede de favores, por serviços prestados às famílias ricas ou às massas pobres.

De acordo com Bourdieu (1998 p. 68), a existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um dado social, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representante, no caso do grupo familiar pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas, a proporcionar lucros materiais ou simbólicos: Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientados para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos): E isso graças à alquimia da troca de palavras, de presentes, de mulheres, etc.) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos. No caso de Virginia de Castro Ferraz, concorrente à cadeira provisória do sexo feminino da Vila de Bebedouro, município de Jaboticabal, em 12 de outubro de 1895, fez uso de seu capital cultural

Quanto ao capital cultural, Bourdieu (1998, p. 74) nos alerta que o mesmo pode existir de três formas (...) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. pois, no requerimento solicitando dia e local para submeter-se aos exames, anunciou ter cursado os dois primeiros anos da Escola Normal da Capital e ter sido aprovada em todas as matérias, documento que apresentou em seguida. Fato de tal modo relevante que chamou a atenção do Inspetor João Meirelles

Filho, quando mencionou em ofício enviado ao Conselho Superior da Instrução Pública:

Deponho em vossas mãos os documentos e mais provas da opositora a cadeira da Villa do Bebedouro, Município de Jaboticabal, neste distrito, por vos declarada provisória em junho do ano passado. Peço-vos licença para chamar a vossa generosa atenção para as certidões de aprovação nas materias do 1 e 2 anno da Escola Normal, deste Estado, pela opositora Virginia de Castro Ferraz, apresentadas juntamente com os documentos que servem de base para inscrição. Segundo o resultado pela mesma candidata mostrado nas provas do exame, tanto escripto como oral tenho a honra de propor-vos a nomeação da referida Senhora para professora provisória da Villa de Bebedouro. Anima-me dar esses passos, ilustrado Conselho, entendendo que, pelas provas escritas e documentos apresentados pela candidata, Ella acha-se habilitada a bem desempenhar o cargo de professora interina de qualquer cadeira provisória. (Provimentos de escolas, ordem 6923, 1895)

Francisco Pereira da Cunha, usou da mesma prerrogativa ao prestar provas para interinamente reger a Escola Provisória de Bom Sucesso, em Pindamonhangaba, conforme ata de exame realizado em 01/07/1895, com nomeação por decreto no dia 27/01/1895, pois apresentou dois atestados o primeiro do Monsenhor João Soares do Amaral reitor do Seminário episcopal de S. Paulo, de 03/02/1895, informando que o concorrente frequentou com aproveitamento as aulas de Português, Aritmética, e Álgebra, História do Brasil, Latim, Inglês, Física e Química e História Natural, afirmando ter sido regular seu aproveitamento.

O segundo atestado do Padre Francisco Reale, informando ter o candidato frequentado o Seminário Episcopal de S. Paulo por diversos anos e ter exercido em S. Luiz de Paranatinga, uma cadeira de ensino público em substituição ao professor Bernardino Motta. Afirmava ainda que o candidato já havia lecionado no Colégio do Padre Miguel Marcondes, e no externato D. Bosco também naquela cidade, encontrando-se, portanto, habilitado a ocupar uma cadeira de ensino público. (Provimentos de escolas, Ordem 6923, 1895). Tanto Virginia de Castro Ferraz, quanto Francisco Pereira da Cunha fizeram valer o seu capital cultural no momento da inscrição. Capital esse que não passou despercebido pelos Inspectores Literários e, no caso tanto de um quanto de outro como

detentores de um capital cultural, dispunham uma certa vantagem diante de outro candidato que não o possuísse.

Ao considerar os conceitos, de capital social e cultural, apresentados nesse texto, vê-se que a profissão de professor não se esgota na formação, mas em rituais de recrutamento, por meio de exames, provas documentais, mediante os quais é possível provar o domínio de saberes, conhecimentos e competências e pertencimento social adequados ao exercício da profissão – professor. Os casos acima citados são apenas alguns exemplos dentre os 148 processos de recrutamento de professores interinos encontrados no Arquivo do Estado de São Paulo.

Por fim, ao impor o projeto de modernização da vida social, via instrução pública, o Estado republicano criou e manteve algumas poucas instituições modelares, tais como a Escola Normal da Capital, as escolas modelos e os grupos escolares, simbolizando o desejo de inovação e fazendo propaganda das realizações do novo regime, enquanto boa parte do sistema permanecia na mais completa precariedade, com o preenchimento de vagas por meio de professores provisórios e escolas provisórias aos quais eram lançadas todas as mazelas do ensino público estadual, representando os grupos que precisavam ser expurgados ou separados do processo de racionalização e urbanização das cidades, gerando, assim, *o seu contrário a sua oposição, o seu conflito*, situação que não se resolveu sequer com a instituição da carreira do professor primário em 1933.

## Fontes

Coleção de leis e decretos de São Paulo, 1889 – 1896.

Anuário do ensino do estado de São Paulo, 107-1908.

Atas do conselho superior da instrução pública de São Paulo. Ordem

1162/ 1887 a 1893; ordem 1163/1895; ordem

1164/1896; ordem 1165/1896

exames de habilitação. Caixa ordem 6923/1895; co 6696/1895-1896, co 6699/1895; co 69702/1896.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. 1998. Escritos de Educação, Rio de Janeiro, Vozes.  
FREYRE, 2003. Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. 14a e. São Paulo, Global.  
LEAL, Vitor Nunes. 1975. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime de representativo, no Brasil. São Paulo, Alfa-Ômega.



## 2. A formação de professores, os manuais pedagógicos e o governo de si e dos outros

### Introdução

Este capítulo compõe um conjunto de estudos realizados nos últimos anos centrados na profissão docente. Seu objetivo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa em que o eixo central se dá em torno da constituição de um modo de ser professor(a) via manuais pedagógicos utilizados na formação de professor nas décadas de 60 e 70 do século XX. Trata-se de um estudo que discute os modos como os discursos presente nos manuais pedagógicos, sobre um modo de ser professor, articularam-se as práticas de formação. Nessa direção se propõe a indicar como funcionam os rituais instituídos pelas práticas discursivas, explícitas nos materiais didáticos.

Os manuais pedagógicos, de modo geral, constituem fontes de pesquisas importantes para a história dos manuais de ensino; das disciplinas e, para a compreensão histórica da profissão docente, uma vez que neles estão organizados os conteúdos a serem ensinados aos futuros professores ou aos já atuantes no magistério. Neles estão inscritos os recursos didáticos e os saberes selecionados para serem difundidos, de forma sistematizada e simplificada às crianças e adolescentes, além de possuírem as prescrições quanto a um modo de ser professor. Nessa direção se têm examinado os manuais didáticos por darem sustentação ao desenvolvimento dos programas de ensino junto às normalistas.

A formação de professor pode ser considerada como uma problemática de governo se entendida como um domínio prático e técnico com a finalidade de tornar possível a ação de uns sobre os outros. Ações calculadas para agir tanto sobre os indivíduos quanto sobre o conjunto da população, visando potencializar a capacidade de alguns para agirem sobre as condutas alheias – suas forças, suas atividades, as relações que os sujeitos constituem entre si, etc. (Foucault, 2008). Logo, ao analisar os manuais pedagógicos que circulavam nas escolas normais verifica-se que os discursos pedagógicos, que ali compareciam, se prestavam a colocar em ação certos modos de pensar e agir indicando um modo de ser professor.

Assim, para encaminhamento da discussão o texto está organizado em dois momentos temáticos: o primeiro trata do caráter de regulação das práticas docentes no governo da infância; o segundo e não menos importante se detém nas proposições dos manuais pedagógicos, em análise, do delineamento das principais marcas que identificavam o sujeito professor, em seus aspectos morais e técnicos pedagógicos. O objetivo é discutir como tais leituras carregavam sentidos que validavam modos de pensar, o lugar que lhes era destinado no mundo, e de agir para produzir nos professores e crianças certos modos de conduta.

### **Os manuais e a ênfase no papel do professor no governo da infância**

De modo geral os manuais pedagógicos definiam a didática como ciência e arte de ensinar, essa deveria fornecer os princípios gerais de todas as demais disciplinas. Dentre as obras identificadas nesse período, toma-se como exemplo para esse exercício o manual de Imídeo Giuseppe Nérici “Introdução à Didática Geral. Dinâmica da Escola, publicado pela editora Fundo de Cultura em 1968. Nesse manual a didática é representada pelo conjunto de técnicas por meio das quais se realiza o ensino. A didática e a formação dos professores aparecem como uma tecnologia educacional e, portanto, deveriam estar referenciadas no treinamento de habilidades para o ensino.

No manual pedagógico, em questão, pensar e fazer a educação dos pequenos se constitui em uma responsabilidade social da qual depende a sociedade futura. Em se tratando dos aspectos sociológicos da educação, essa é colocada como *“um processo que visa preparar as gerações novas para subsistirem as adultas e que naturalmente, se vão retirando das funções ativas da vida social.”* (Nérici,1968, p.9:10) . Aponta ainda que educação *“é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas de vida”*. [...]Essa questão é devidamente esclarecida pelo manual quando indica que o *“aproveitamento das experiências anteriores são fundamentais para que se consiga ajudar a resolver as dificuldades presentes aplicando o comportamento que se revelou útil em experiências anteriores”*

A educação se apresenta como [...] *um processo social, representado por toda e qualquer influência sofrida pelo indivíduo e capaz de modificar-lhe o comportamento*. Essa se encontra dividida em hetero e autoeducação. “A

*heteroeducação se dá independente do da vontade do indivíduo, isto é quando o curso da ação educativa ocorre sem a intenção definida do próprio sujeito”, ou seja, de modo intencional e sistemática, [...]quando há deliberadamente, intenção de influir no comportamento do indivíduo e de maneira organizada, [..]. A autoeducação acontece quando o indivíduo se determina a procurar situações, conhecimentos capazes de modificar-lhe o comportamento. (Nérici,1968, 10 -14)*

A educação é colocada por fim como autossuperação como condição para “vencer a si mesmo” implicando em melhorar o “próprio rendimento”, ou seja, sua capacidade biopsicossocial. Nesse sentido o aluno deve “*ser notado, observado, e estimulado para trabalhar segundo suas possibilidades, de maneira a levá-lo a realizar-se plenamente, a fim melhor poder servir à comunidade*”. (Nérici,1968: 10 -14).

Os textos acima indicam aquelas práticas “*nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas*”. Nelas não importa que se aprenda ‘algo’ — conhecimentos determinados — “*mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo*” (Larrosa, 1994, p.36).

O manual pedagógico, em análise, de um lado dirige o entendimento do futuro professor sobre o papel social da educação e por outro o seu papel nesse processo quando informa que a educação é um processo de “*reflexão*” do aluno pelo estudo pessoal e, portanto, compete ao professor levá-lo a *superar-se continuamente*. Cabe ao futuro professor responsabilizar-se pelo processo de educação da criança por meio de aprendizagens que lhe permitiam cumprir uma dada função social, planejada, como o meio para conduzir as crianças a um ponto pré-determinado *ao final da etapa*. São as suposições sobre as possibilidades de orientação racional do processo pedagógico, mas também a previsibilidade das condutas humanas que visa potencializar a ação de uns sobre outros com a finalidade de alcançar resultados “úteis”.

Para Foucault (2008, p. 310) o problema da instituição das crianças seria um problema pedagógico, em que a questão central seria

[...] como conduzi-las até o ponto de serem uteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi

provavelmente sobrecarregado e sobre determinado por toda essa explosão do problema das condutas.

Ao se compreender como a criança passa a ser o alvo de uma série de projetos de sociedade, é importante apontar para como esta se constitui em preocupação não apenas de um aparato governamental, mas também de inúmeras agências e instituições cujo propósito é tomá-la a seu encargo. Nesse aspecto vão se servir não só de professores sujeitos instituídos para guiar a infância, mas também de um sistema de apoio, como livros, bibliotecas, associações ou grupos de estudiosos e outros

Para tanto, a escola vai paulatinamente se constituindo como o lócus da conduta da criança/aluno mediante a segregação/reintegração de sentidos que contribuem para a construção da infância, bem como o lócus de investigação dos agentes escolares, sobretudo, os professores.

Narodowski afirma ser a infância “(...) o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”, pois é ela quem contextualiza, pauta, explica e prediz de forma pormenorizada as atividades desenvolvidas pelas crianças e professores na escola, enfim, regula as normalidades e as patologias; progressos e regressões benéficos e prejuízos, ou seja, “[...] a pedagogia elabora uma análise da infância em situação escolar”. Narodowski (2001, p. 21-22). Tal análise se faz a partir de um poder saber sobre a infância, a escola e os demais sujeitos envolvidos no processo de educativo.

O futuro professor colocado nessa dinâmica será um dos responsáveis pela apropriação de certos saberes que lhe darão as condições de guiar as condutas não como adestramento, para repetição, mas para tomada de consciência “de situações novas que exigem soluções inéditas”. (Nérici, 1968, p. 10).

O fato é que a partir do momento em que a escola se configurou como um interesse social, estatal e convencionou-se que todas as crianças deveriam ser instruídas/educadas, criou-se uma complexa organização em termos de instituições com seus horários, conteúdos, sujeitos e funções, modelos, funcionamento normalizados e normatizados pela pedagogia moderna que determinou e determina a ação do professor sobre o aluno.

## Os manuais pedagógicos e a constituição do modo de ser professor – o autogoverno

Nesse momento do texto a discussão volta-se aos manuais pedagógicos como um dos tantos meios inventados para potencializar a ação de uns sobre os outros, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas do professor que por sua vez deve “*guiar as condutas infantis*”. Para tanto, foram necessárias estratégias de controle não só sob o comportamento infantil, mas principalmente do professor. Tais aspectos evidenciados no manual pedagógico de Teobaldo Miranda Santos, publicado em 1966 intitulado Curso de Psicologia e Pedagogia: Manual do Professor Primário, publicado pela Companhia Editora Nacional.

No livro, em questão, o autor dedica-se a escrever sobre as qualidades que deviam possuir o professor primário para exercer sua função, e essas deveriam ser físicas, intelectuais e morais. Teobaldo na medida em que traça o perfil desse profissional dita também seu comportamento. Quando apresenta a boa saúde como condição para o exercício da profissão, diz da necessidade de força e resistência, pois para o autor “*sem essa condição básica, não lhe será possível realizar a árdua e extenuante tarefa da preparação e realização das aulas, da direção do estudo e da aprendizagem, da motivação do trabalho escolar e da manutenção da ordem e disciplina na escola*” (Santos, 1966, p. 20).

Para o autor o professor com deficiência auditiva e ou visual teria dificuldades de dirigir os estudos e manter a disciplina, pois os olhos falam.

Ele pode penetrar até o âmago da alma da criança. “Muitas vezes basta fixar o olhar num aluno para lhe fazer sentir uma censura ou manifestar-lhe que seus erros são conhecidos”. D Bosco nos fala do poder sugestivo de um olhar aplicado fixamente sobre o aluno, depois de ter percorrido, negligentemente, os outros alunos da classe. E Riboulet se refere a “virtude” que existe no olhar de um bom mestre. (Santos, 1966, p.20-21)

O texto acima indica o poder de disciplinar pelo olhar. O olhar diz quem está no comando. Nesse sentido pode se afirmar que o “[...] poder disciplinar é um poder discreto, [...] cuja visibilidade encontra-se tão somente na docilidade e na submissão daqueles sobre quem, em silêncio, ele se exerce.” (Foucault, 2006, p. 28)

Destarte, como o olhar e a audição a voz é um instrumento poderoso na conduta da criança colocada sob o poder disciplinar do professor, pois

[...] cultivar sua voz, quer cuidando do bom estado da laringe e das vias respiratórias, quer procurando dar a voz toda sonoridade, clareza e suavidade que a voz for capaz de adquirir. 'Na educação, dizia, Dupanloup, a palavra é um grande instrumento espiritual e moral; é o nobre órgão do espírito e do coração que dirige a alma, penetra-a, ilumina-a, condu-la, cativa, domina-a. "É a alavanca que tudo remove". (Santos, 1966, p.20-21)

De todas as qualidades físicas do professor nada se compara a sua aparência, pois as demais só produziriam efeito se ligadas a

[...] certa dignidade exterior do mestre, manifesta pela correção e modéstia do vestuário, pela simplicidade e delicadeza das maneiras e pela serenidade e distinção de atitudes. O porte do mestre tem de ser severo e simples, evitando manias ridículas ou gestos desordenados. As atitudes em compostura, afetação solene e o gesto presunçoso estão dissociados do bom tom.' (Santos, 1966, p.21)

Tais posturas físicas e morais compõem não só a prática cotidiana do professor, determina, sobretudo, um modo de ser que não se separa do corpo. A profissão professor não ocupara mais apenas um tempo do indivíduo será, mormente, o indivíduo. As marcas da profissão comporão o indivíduo, assim que o modo de se comportar, vestir, falar, olhar e pensar fará parte não só da sua prática profissional, mas de suas relações sociais. Determinadas atitudes e comportamentos sociais não lhe serão permitidos.

Num dispositivo disciplinar, não há dualismo assimétrica; não há apropriação parcial. Parece-me que o poder disciplinar pode se caracterizar em primeiro lugar pelo fato de implicar, não na coleta com base no produto ou numa parte do tempo, ou em determinada categoria de serviço, mas por ser uma apropriação total, ou tender, em todo caso, a ser uma apropriação exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo, do comportamento do indivíduo. É uma apropriação do corpo, e não do produto; é uma apropriação do tempo em sua totalidade, e não só do serviço. (Foucault, 2006, p.57-58)

As regras de conduta, por meio um autocontrole reflexivo, da educação ou coeducação não se manifestam apenas para as atitudes e comportamentos esperados para o aluno, que está sob o olhar vigilante do professor, mas também e principalmente sob aquele que olha, vigia, avalia. O professor estará sob um controle constante até que tais atitudes se tornem um hábito, se “*naturalize*” de modo em que a profissão não se separe do indivíduo. Tal aspecto fica evidente quando no manual encontramos as características morais do professor

O mestre precisa de uma vida de absoluta pureza moral e conduta irrepreensível dignidade. “Dentro fora da escola, diz Raul Ferrero, o mestre deve ser paradigma de correção e de boa conduta, porque a virtude irradia sobre os demais pelo exemplo vivificador enobrece o espírito e concede ao homem um traço de incontestável respeitabilidade. Requer, pois, o educador sólido princípios morais e religiosos, severamente observados. Como só se pode transmitir o que se possui, o mestre, ensinando a moral, tem de vivê-la com sóbrio orgulho e inculcá-la com paternal solicitude”. (Santos, 1966:20-23)

Assim, será no exercício progressivo, gradual da profissão que o professor aperfeiçoara suas habilidades físicas, morais e intelectuais. As qualidades intelectuais do professor passam necessariamente por uma “*inteligência bem desenvolvida e organizada*”. Isso, conforme manual pedagógico, para que o futuro professor possa “*apreender, com presteza e exatidão os caracteres distintos das coisas, os traços peculiares das pessoas, os aspectos particulares da realidade*” [...] Cabe ao professor “*dedicar-se aos estudos, ter por base uma cultura sólida no campo do conhecimento humano*”. (Santos, 1996, p.21).

Uma visão ampla de todos os problemas do espírito, enfim, quase um psicólogo, psiquiatra, um sacerdote. Nesse sentido as escolas normais se constituíam em recinto adequado para disciplinar os docentes, transformados em agentes do projeto social e político da modernidade: os discursos produzidos nesta instituição edificam um modelo de ser professor que mistura ‘antigas’ referências religiosas com o novo papel de servidores do Estado. (Nóvoa, 1996, p. 3)

Do mesmo modo os manuais pedagógicos instrumentos utilizados nas escolas normais, e depois nos cursos de magistério, apresentavam certos discursos por meio de técnicas e procedimentos que consistiam em estratégias que visavam à conformação moral dos indivíduos – professores

e alunos - indicando um modo particular de relacionar-se consigo e com os outros. Nota-se em tais práticas a pretensa ação de dotá-las de certas capacidades de compreender falar e julgar-se a si mesmos, e de colocar-se em ação.

Quanto ao processo de formação docente tais procedimentos permitiam aos sujeitos da ação formativa, nas escolas normais, a produção de certa homogeneização em relação à categoria profissional e por outro, um saber poder sobre a infância, pois não só definiam as posturas desejáveis a uma determinada categoria profissional, um modo de ser professor, que se expressavam em aspectos físicos, morais e intelectuais, mas também ensinavam aos futuros professores como ensinar as crianças a se vestir, portar, falar e organizar-se.

Enfim, os manuais pedagógicos, enquanto instrumentos técnicos serviram por um longo período da história e por certo ainda servem a constituição de um tipo profissional – o professor - reforçando não apenas um comportamento moral, mas principalmente um modo de ser professor que passa pelo seu modo de falar, olhar e agir em sala de aula se alongando por todas as suas relações sociais, implicando em um controle contínuo de seus desejos e manifestações via um autocontrole, ou seja, um julgue-se o homem a si mesmo.

## Referências

- FOUCAULT, Michel. O poder psiquiátrico. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Segurança, Território, População. Martins Fontes. São Paulo. 2008.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, T. T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p 35-86, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NÉRICI, Emídio. Introdução a didática Geral. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1968
- NOVOA, Antonio. “A imagem do infinito”: a lenta acomodação da profissão docente a uma identidade feminina USP. 1996, mimeo.
- SANTOS, Teobaldo. Curso de Psicologia e pedagogia: Manual do professor Primário. 7ª edição. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1966.

### 3. Os manuais pedagógicos e a constituição do modo de ser professor (a) – o autogoverno

#### Introdução

Nesse capítulo a discussão volta-se aos manuais pedagógicos como um dos tantos meios inventados/criados para potencializar a ação de uns sobre os outros, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas do professor(a) que por sua vez deve “*guiar as condutas infantis*”. Para tanto, foram necessárias estratégias de controle não só sob o comportamento infantil, mas principalmente do professor. Tais aspectos evidenciados no manual pedagógico de Teobaldo Miranda Santos, publicado em 1966 intitulado Curso de Psicologia e Pedagogia: Manual do Professor Primário, publicado pela Companhia Editora Nacional.

No livro, em questão, o autor dedica-se a escrever sobre as qualidades que deviam possuir o professor(a) primária(o) para exercer sua função, e essas deveriam ser físicas, intelectuais e morais. Teobaldo na medida em que traça o perfil desse profissional dita também seu comportamento. Quando apresenta a boa saúde como condição para o exercício da profissão, diz da necessidade de força e resistência, pois para o autor “*sem essa condição básica, não lhe será possível realizar a árdua e extenuante tarefa da preparação e realização das aulas, da direção do estudo e da aprendizagem, da motivação do trabalho escolar e da manutenção da ordem e disciplina na escola*” (Santos, 1966, p. 20).

Para o autor o professor(a) com deficiência auditiva e ou visual teria dificuldades de dirigir os estudos e manter a disciplina, pois os olham falam.

Ele pode penetrar até o âmago da alma da criança. “Muitas vezes basta fixar o olhar num aluno para lhe fazer sentir uma censura ou manifestar-lhe que seus erros são conhecidos”. D Bosco nos fala do poder sugestivo de um olhar aplicado fixamente sobre o aluno, depois de ter percorrido, negligentemente, os outros alunos da classe. E Ribioulet se refere a “virtude” que existe no olhar de um bom mestre. (Santos, 1966, p.20-21)

O texto acima indica o poder de disciplinar pelo olhar. O olhar diz quem está no comando. Nesse sentido pode se afirmar que o “[...] *poder disciplinar é um poder discreto, [...] cuja visibilidade encontra-se tão somente na docilidade e na submissão daqueles sobre quem, em silêncio, ele se exerce.*” (Foucault, 2006, p. 28)

Destarte, como o olhar e a audição a voz é um instrumento poderoso na conduta da criança colocada sob o poder disciplinar do professor, pois

[...] cultivar sua voz, quer cuidando do bom estado da laringe e das vias respiratórias, quer procurando dar a voz toda sonoridade, clareza e suavidade que a voz for capaz de adquirir. ‘Na educação, dizia, Dupanloup, a palavra é um grande instrumento espiritual e moral; é o nobre órgão do espírito e do coração que dirige a alma, penetra-a, ilumina-a, condu-la, cativa, domina-a. “É a alavanca que tudo remove”. (Santos, 1966, p.20-21)

De todas as qualidades físicas do professor(a) nada se compara a sua aparência, pois as demais só produziriam efeito se ligadas a

[...] certa dignidade exterior do mestre, manifesta pela correção e modéstia do vestuário, pela simplicidade e delicadeza das maneiras e pela serenidade e distinção de atitudes. ‘O porte do mestre tem de ser severo e simples, evitando manias ridículas ou gestos desordenados. As atitudes em compostura, afetação solene e o gesto presunçoso estão dissociados do bom tom.’ (Santos, 1966, p.21)

Tais posturas físicas e morais compõem não só a prática cotidiana do professor(a), determina, sobretudo, um modo de ser que não se separa do corpo. A profissão professor(a) não ocupara mais apenas um tempo do indivíduo será, mormente, o indivíduo. As marcas da profissão comporão o indivíduo, assim que o modo de se comportar, vestir, falar, olhar e pensar fará parte não só da sua prática profissional, mas de suas relações sociais. Determinadas atitudes e comportamentos sociais não lhe serão permitidos.

Num dispositivo disciplinar, não há dualismo assimétrica; não há apropriação parcial. Parece-me que o poder disciplinar pode se caracterizar em primeiro lugar pelo fato de implicar, não na coleta com base no produto ou numa parte do tempo, ou em determinada categoria de serviço, mas por ser uma

apropriação total, ou tender, em todo caso, a ser uma apropriação exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo, do comportamento do indivíduo. É uma apropriação do corpo, e não do produto; é uma apropriação do tempo em sua totalidade, e não só do serviço. (Foucault, 2006, p.57-58)

As regras de conduta, por meio um autocontrole reflexivo, da educação ou coeducação não se manifestam apenas para as atitudes e comportamentos esperados para o aluno, que está sob o olhar vigilante do professor, mas também e principalmente sob aquele que olha, vigia, avalia. O professor(a) estará sob um controle constante até que tais atitudes se tornem um hábito, se “*naturalize*” de modo em que a profissão não se separe do indivíduo. Tal aspecto fica evidente quando no manual encontramos as características morais do professor

O mestre precisa de uma vida de absoluta pureza moral e conduta irrepreensível dignidade. “Dentro fora da escola, diz Raul Ferrero, o mestre deve ser paradigma de correção e de boa conduta, porque a virtude irradia sobre os demais pelo exemplo vivificador enobrece o espírito e concede ao homem um traço de incontestável respeitabilidade. Requer, pois, o educador sólido princípios morais e religiosos, severamente observados. Como só se pode transmitir o que se possui, o mestre, ensinando a moral, tem de vivê-la com sóbrio orgulho e inculcá-la com paternal solicitude”. (Santos, 1966:20-23)

Assim, será no exercício progressivo, gradual da profissão que o professor aperfeiçoara suas habilidades físicas, morais e intelectuais. As qualidades intelectuais do professor passam necessariamente por uma “*inteligência bem desenvolvida e organizada*”. Isso tudo conforme manual pedagógico para que o futuro professor possa “*apreender, com presteza e exatidão, os caracteres distintos das coisas, os traços peculiares das pessoas, os aspectos particulares da realidade*” [...] Cabe ao professor(a) “*dedicar-se aos estudos, ter por base uma cultura sólida no campo do conhecimento humano*”. (Santos, 1996, p.21). Uma visão ampla de todos os problemas do espírito, enfim, quase um psicólogo, psiquiatra. Um sacerdote. Nesse sentido as escolas normais se constituíam em recinto adequado para disciplinar os docentes, transformados em agentes do projeto social e político da modernidade: os discursos produzidos nesta instituição edificam um modelo de ser professor que mistura ‘antigas’ referências religiosas com o novo papel de servidores do Estado. (Nóvoa, 1996, p. 3)

Do mesmo modo os manuais pedagógicos instrumentos utilizados nas escolas normais, e depois nos cursos de magistério, apresentavam certos discursos por meio de técnicas e procedimentos que consistiam em estratégias que visavam à conformação moral dos indivíduos – professores e alunos - indicando um modo particular de relacionar-se consigo e com os outros. Nota-se em tais práticas a pretensa ação de dotá-las de certas capacidades de compreender falar e julgar-se a si mesmos, e de colocar-se em ação.

Quanto ao processo de formação docente tais procedimentos permitiam aos sujeitos da ação formativa, nas escolas normais, a produção de certa homogeneização em relação à categoria profissional e por outro, um saber poder sobre a infância, pois não só definiam as posturas desejáveis a uma determinada categoria profissional, um modo de ser professor, que se expressavam em aspectos físicos, morais e intelectuais, mas também ensinavam aos futuros professores como ensinar as crianças a se vestir, portar, falar e organizar-se.

Enfim, os manuais pedagógicos, enquanto instrumentos técnicos serviram por um longo período da história e por certo ainda servem a constituição de um tipo profissional – o professor - reforçando não apenas um comportamento moral, mas principalmente um modo de ser professor que passa pelo seu modo de falar, olhar e agir em sala de aula se alongando por todas as suas relações sociais, implicando em um controle contínuo de seus desejos e manifestações via um autocontrole, ou seja, um julgue-se o homem a si mesmo.

## Referência

FOUCAULT, Michel. O poder psiquiátrico. São Paulo: Martins Fontes, 2006.  
\_\_\_\_\_. Segurança, Território, População. Martins Fontes. São Paulo. 2008.  
LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, T. T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p 35-86, 2000.  
NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.  
NÉRICI, Emídio. Introdução a didática Geral. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1968

NOVOA, Antonio. "A imagem do infinito": a lenta acomodação da profissão docente a uma identidade feminina USP. 1996, mimeo.

SANTOS, Teobaldo. Curso de Psicologia e pedagogia: Manual do professor Primário. 7ª edição. São Paulo. Companhia E



#### 4. Inscritas em linha branco: os concursos públicos para candidatas às vagas das escolas mistas e femininas de São Paulo (1893–1897)

##### Introdução

O processo de urbanização do Estado e, principalmente da cidade de São Paulo, ocorreu devido a transformações econômicas, políticas e sociais, tais como, a abolição da escravidão, a implantação do novo regime republicano e o processo de industrialização.

Isso posto, o que se verifica é uma ambiência em que as regras estabelecidas serviam a um modelo político e administrativo que se queria superar, dentre outras coisas, por não dar conta de uma população rural e de imigrantes que chegavam as levas nas cidades, e precisava urgentemente ser organizada sob novos moldes, antes que sucumbissem as pestes e ao caos social; para uma ambiência, em que as regras estavam sendo estabelecidas, para o funcionamento da máquina estatal, cidades estavam sendo urbanizadas; um polo industrial estava sendo formado e influenciado pelo capitalismo internacional, atingindo, assim, todos os níveis da vida social (SOUTO, 2005).

Uma população composta por homens, mulheres e crianças que vendiam sua força de trabalho em oficinas, fábricas, comércio, ferrovias, a cada dia era afastada para as regiões periféricas da cidade: os subúrbios, cortiços. Enfim, tratava-se de uma população pobre que precisava ser controlada, disciplinada; trabalhadores que necessitavam ser “psicofisicamente” formados para atender às novas demandas do complexo agroexportador

Conforme Cruz (2000), no ambiente urbano as experiências vividas e pensadas por esses diferentes sujeitos sociais manifestavam-se nos processos de construção dos modos de viver, instituindo novos espaços de convivência, ruas movimentadas, fábricas, oficinas, lojas, associações recreativas, culturais e políticas, cafés, teatros, cinematógrafos, escolas.

Nesse intenso e desarticulado processo de urbanização e desenvolvimento econômico-social, um conjunto de novas concepções sobre o trabalho e trabalhador e as formas de controlá-los juntou-se à ruptura com uma herança imperial, no sentido de organizar as instituições de modo a colocar a pátria paulista nos trilhos do progresso.

Os serviços de educação, polícia, saúde, foram reorganizadas por meio de instituições como escolas, fábricas, hospitais, casas de isolamento, prisões, bem como por um número cada vez maior de funcionários públicos que se faziam necessários para tal empreendimento, dentre eles o professor.

A ciência e a razão eram consideradas instrumentos essenciais para essa missão. E, na modelagem desse novo trabalhador, as formas de controle social assumiram um papel mais do que relevante, fundamentais. É nesse percurso que uma rede de instituições de controle para menores, abandonados, loucos, criminosos, vagabundos, ocupou espaço importante na agenda republicana. Pode-se dizer que a elite, que assumiu os rumos do Estado, colocou no seu projeto de sociedade um lugar de realce para as instituições administrativas, dentre elas, e principalmente, a escola e a polícia. (SOUTO, 2005).

Durante toda a primeira república em São Paulo, o que se pode notar é todo um esforço de efetivação de um governo de estado com vistas ao afastamento da imagem que carregavam, desde os tempos coloniais, de uma sociedade atrasada e primitiva. Novos comportamentos precisavam ser forjados marcadamente por hábitos e costumes civilizados.

Inicia-se, assim, um longo processo de escolarização do social, que incluirá, dentre outros aspectos, a educação da infância implicando a organização não só uma nova forma escolar controlada e dirigida diretamente pelo Estado, mas que, segundo Sevckenko (1998) se constituirá em um processo “dramático de transformação” não só dos costumes e hábitos cotidianos, mas afetar a toda ordem e hierarquia social.

Esse “processo dramático de transformações” nos aspectos estritamente educacionais contará com uma nova forma escolar (dirigida por novos métodos, instrumentos) criada para responsabilizar-se ordenadamente pelo processo de educação do povo através de aprendizagens que permitirá cumprir uma dada função social. Essa nova forma escolar que irá aprisionar a infância precisará libertar a mulher do espaço privado que até então lhe era reservado.

Organiza-se uma rede de ensino homogêneo e regulado por instruções, normas e regulamentos a serem seguidos pelas diversas e diferentes escolas. Esse novo modelo irá substituir pouco a pouco os professores ligados ao antigo regime. Substituição que contará com novos dispositivos de recrutamento, formação e qualificação de um novo grupo profissional. Um grupo profissional formado não apenas por homens, mas que passará a contar sobretudo com as mulheres, até então, em sua maioria, recolhidas em seus afazeres domésticos.

### **A escolarização da infância**

Ao longo da história da educação em São Paulo coube à escola não só a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, considerados relevantes diante do próprio universo do conhecimento, mas principalmente a conduta dos comportamentos das crianças, futuros homens de proveito e ou adaptáveis a sociedade de maneira criativa e autônoma. A instituição da criança consistia em um problema pedagógico, cuja questão central seria “[...] como conduzi-las até o ponto de serem úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria” (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Para entender como a criança passa a ser o alvo de uma série de projetos de “governo”, é importante apontar para como essa se constitui em preocupação não apenas do governo formal, mas também de inúmeras agências e instituições que têm como propósito tomá-la a seu cargo. Assim sendo, servindo-se, de práticas pedagógicas e de um sistema de apoio, como livros, bibliotecas, associações ou grupos de estudiosos, associados ao modo como se distribui, se valoriza e se reparte o saber na sociedade, a escola vai paulatinamente se constituindo como o lócus da conduta da criança mediante a segregação/reintegração de sentidos. Conseqüentemente, em situação escolar a pedagogia elabora uma análise da infância, pois é ela quem contextualiza, pauta, explica e prediz de forma pormenorizada as atividades desenvolvidas pelas crianças e professores na escola. Pauta as normalidades e as patologias, progressos e regressões benéficos e prejuízos. Análise que se faz a partir de um poder-saber sobre a infância, a escola, e, os demais sujeitos envolvidos no processo de educativo.

O fato é que a partir do momento em que a sociedade se interessou pela escola, e convencionou-se que todas as crianças deveriam ser instruídas/educadas, criou-se uma complexa organização institucional com conteúdos, sujeitos, organização, tempos e espaços normalizados e normatizados pela pedagogia moderna.

Entende-se que por meio de um conjunto de práticas educativas o discurso pedagógico foi se alterando, ressignificando, criando novas formas e sujeitos. Dentre eles a figura da professora, num processo de mútua tessitura do social. Dessa maneira a pedagogia moderna apropriou-se de velhas e novas práticas, conceitos e categorias, se problematizando, incorporando novos sujeitos e novos aparatos escolares, que foram além dos modelos tradicionalmente instituídos.

Destarte entender que as novas práticas educativas não se deram por acréscimo, mas operou e deslocou e vai se deslocando rumo a novos atores, introduz um novo tema à discussão que diz respeito ao papel ou funcionamento dos sujeitos dentro da discussão. Nesse sentido, as práticas de formação e recrutamento de professoras, transformando moças e mulheres em responsáveis pela educação de meninas ganha destaque, pois compreender o processo de escolarização dessas (meninas) permite ampliar a compreensão da educação da infância. A questão que se coloca é como o Estado republicano contou com a mulher para educar a infância, se essa por muito tempo não pode frequentar a escola e quando o fez pode ir até a escola primária?

### **A educação escolarizada para meninas**

No Brasil, durante todo o período colonial, a educação da mulher esteve ligada aos afazeres domésticos, “restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos”, não tendo esta o direito as letras, não importando se branca, ou negra, pobre ou rica. Enquanto isso, por meio da instrução, os meninos aprendiam o cuidado com os negócios dos pais, seguir para universidade ou tornar-se-iam padres (RIBEIRO, 2003, p. 79).

De modo que a mulher considerada um ser biologicamente “inferior” esteve, durante séculos, submetida a uma situação de subordinação e dependência dos pais e/ou maridos. Dentro de casa, recebiam instruções de suas mães, escravas, avós, governantas e tias, tais como: bordar, cozinhar,

costurar e outros afazeres, em sua maioria ligados ao cotidiano doméstico. Essas precisavam ser protegidas e controladas, bem como, a exercitarem a obediência, submissão, o silêncio e a virtude.

No Império, a partir da primeira lei da educação de 1827, as meninas passaram a ter direito de frequentar a escola com um programa que lhes permitia aprender a ler escrever e contar saber as quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica. Mas é no artigo 12 da referida lei que encontraremos a distinção entre a educação para meninos e meninas.

As Mestras, além do declarado no Art. 6, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7. “(artigo 12 lei de 15 de outubro de 1827)

Nesse percurso investigativo se procura compreender as condições em que a educação das meninas se deu e como chegaram à condição de professoras, cujo papel era, sobretudo, ensinar o lugar da menina no espaço social verifica-se que

Seria simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos e meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizada para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (LOURO, 2001, p.444)

Portanto, nesse caso, é preciso saber que para uma sociedade extremamente estratificada teríamos diferentes formas de educação para meninas, pois as meninas de classes abastadas eram educadas por professoras particulares aprendendo além a leitura e da escrita as habilidades domésticas, dentre elas o bordar e cozinhar habilidades que lhes daria a capacidade de mando junto às criadas. Conta-nos Louro (2001, p. 444-445) que junto a essas habilidades as meninas de famílias mais abastadas aprendiam piano e francês; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável, ao marido, mas também uma mulher capaz de

representá-los socialmente, indicando a época que as mulheres deveriam ser menos instruídas e mais educadas.

Por outro lado, as meninas filhas de trabalhadores livres, pois como se sabe, aos filhos os negros e indígenas era vedada a frequência em escolas públicas, de modo diferente aprendiam as tarefas domésticas, pois a essas cabiam os afazeres da casa que iam desde “[...] cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer outra forma de educação escolarizada para elas”. (LOURO, 2001, p. 445). Os imigrantes, embora tivessem seus filhos e filhas desde cedo envolvidos no processo produtivo como operários fabris e ou lavradores, “[...]tinham propostas educativas diferentes e construía escolas para meninos e meninas que eram mantidas com o auxílio direto de suas regiões de origem. Práticas que foram combatidas no início da república (idem).

As últimas décadas do século XIX, apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e vinculá-lo à ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arremeter as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações exterior (LOURO, 2001, p. 447).

A educação escolarizada não era reservada a todas, pois há muito tempo as mulheres das camadas mais pobres trabalhavam nas ruas, nas fábricas ou mesmo em casa realizando trabalhos de bordadeira, doceiras, costureiras. Cabendo as mulheres das camadas médias da sociedade, já alfabetizadas, em casa, o exercício do magistério que o exerciam em primeiro momento como preceptoras quando solteiras, um tempo depois como mestras particulares de piano, música e prendas domésticas e por fim como professoras formadas e concursadas.

O magistério, desse modo, vai pouco a pouco se transformando em atividade feminina, pois como sabemos essa foi por muito tempo profissão masculina, pelo menos até o final do Império, pois a República recrutará um número cada vez maior de mulheres.

## O recrutamento de mulheres para as escolas femininas

Nas escolas públicas de São Paulo, o que se evidencia é que, embora o governo republicano não tenha rompido ato imediato com os antigos professores do Império, começou, por meio dos concursos a receber um conjunto de profissionais composto já em grande parte por mulheres formadas nas escolas normais, segundo as bases do novo regime.

Um dos dispositivos utilizados para garantir a educação do povo será os concursos públicos que ocorriam desde o Império, mas que se revestirá de novas técnicas, e precisará contar com novos sujeitos e suas habilidades dentre eles a mulher.

Para tanto, a análise dos concursos públicos para escolas femininas visa a problematizar o lugar a mulher no novo modelo educativo. No aspecto familiar, a mulher ganha destaque, pois será ela doravante responsável não somente pela educação da criança no lar, mas também, ou sobretudo, na escola. Portanto, analisar as práticas de recrutamento de professoras para escolas femininas e mistas em São Paulo nos permite evidenciar não só do que se espera das mulheres, mas especialmente da educação das meninas. Considera-se que para os concursos públicos das escolas preliminares, tanto a exigência de formação na Escola Normal, quanto os saberes necessários ao exercício da profissão eram definidores desse novo profissional-feminino.

Logo, olhar os concursos públicos, para escolas femininas em São Paulo, realizados em 1893, e problematizar dentre os conhecimentos necessários o papel das prendas domésticas é entender que a entrada da mulher no magistério público primário foi quase uma concessão que passou pela articulação entre seus afazeres domésticos e o ensino.

Os primeiros concursos públicos realizados na vigência do período republicano apresentam as mulheres/professoras participando de concursos públicos para preenchimento das vagas existentes nas escolas femininas e algumas escolas mistas. Tanto que em vinte de março de mil oitocentos e noventa e três, por meio de relatório<sup>1</sup>, o então Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Arthur César Guimarães, prestou contas do primeiro concurso público para provimento das cadeiras vagas do Curso Preliminar do Magistério Primário, ao Dr. Cesário Motta Junior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior. No referido relatório, confirmou ter sido em número de 22 as inscrições para 310 vagas nas escolas do sexo masculino, de 24

inscritos do sexo feminino para 109 vagas e ainda 10 inscrições para as escolas mistas.

Informou, por fim, que as inscrições de um único candidato para as escolas do sexo masculino foram em número de vinte, de cinco para as escolas mistas e de vinte candidatas para as escolas do sexo feminino. Eram estabelecidas como de segunda ordem as que dependiam de provas de concurso, pois estes se constituíam pela pretensão de mais de uma pessoa sobre a mesma escola, tais como: 1) a escola do sexo feminino do bairro da Bela Cintra, por parte de DD. Alice Baggio Nóbrega, Eliza de Almeida, Amélia Augusta Furrelini e Eliza Rachel de Macedo; 2) a escola do sexo feminino do bairro da Luz, por parte de DD. Geraldina Correa Borges Bandeira e Etelvina Nunes; 3) a Escola Mista do bairro da Alegria, junto à quarta parada da estação de Ferro Central do Brasil, por parte de DD. Clélia Franco de Almeida, Adalzija de Asevedo Segurado e Francisca Carneiro Ferreira.

As candidatas aos se inscreverem, do concurso relatado, apresentaram como prova documental uma série de documentos, dentre eles o diploma da escola Normal, indicando que concorriam, de certo modo, em condições de igualdade, pois eram todas formadas pela Escola Normal da Capital e, portanto, possuíam um diploma que lhes conferia um certo prestígio social.

Alice Raggio Nóbrega, professora normalista, apresentou os seguintes documentos: folha corrida, na qual atestava seu procedimento civil e moral ao juiz de direito da Comarca de Ribeirão Preto, ao delegado de polícia, ao vigário da paróquia e ao juiz de paz. A segunda concorrente, Elisa de Almeida, professora normalista, nascida em Piracicaba, em 27 de janeiro de 1873, era diplomada pela escola normal da capital, em 12 de dezembro de 1890. Amélia Augusta Furellini, nascida em Bairro Alto, no dia 07 de fevereiro de 1872, diplomada pela escola Normal da capital, em 05 de dezembro de 1891. Eliza Raquel Macedo, nascida em São Paulo, em 24 de janeiro de 1869, diplomou-se pela Escola Normal da capital, em 30 de novembro de 1899.

Os concursos duravam em média cinco dias, dentre três à quatro horas por dia, sendo que as candidatas eram arguidas entre 55 minutos a uma hora. As provas eram organizadas por meio de pontos selecionados dos programas das escolas preliminares e eram retiradas de uma urna pelas candidatas e eram compostas por escrita, oral e práticas - as prendas domésticas.

As provas orais e escritas seriam acompanhadas pelos membros da banca composta sempre por homens. Neste caso, composta pelo diretor geral da instrução pública; Arthur Cezar Guimarães, como presidente; Alfredo Moreira de Barros e Oliveira Lima e Henrique João Lacerda, como representantes do governo e dos cidadãos; Francisco Silvério Gomes dos Reis, Libero Braga e Brasília Lloro da Silva; como examinadores, sendo a última de prendas domésticas. Portanto, era essa comissão quem estabelecia a relação entre o que era conhecido e as formas políticas, sociais ou econômicas que serviam de contexto a esse conhecimento.

Credenciadas, então, para os exames, as candidatas foram para a segunda fase do concurso a “disputa”. Segundo Foucault, esse momento diz respeito ao “afrentamento de dois adversários que utilizavam a arma verbal, os processos retóricos e demonstrações baseados essencialmente no apelo à autoridade: apelava-se não para as testemunhas da verdade para as testemunhas de força” (FOUCAULT, 2002, p. 76-77). Como autoridades que testemunhavam o que estava sendo dito e, muito mais que testemunhar, julgava a veracidade do que era dito, estava a banca ou comissão julgadora.

A única mulher que compunha a banca examinadora estava habilitada apenas a julgar prova de prendas doméstica. Prova que e ocorria nos espaços de reflexão dado às candidatas após o sorteio do ponto para a prova oral, ou seja, no intervalo de meia hora, enquanto uma das candidatas usava o tempo para se preparar para arguição, as demais realizavam a prova de prendas domésticas que e se constituía em demonstrar na prática as habilidades com agulha com a confecção em linho branco de bainha simples, bainha aberta, ponto de cerrar, ponto adiante, ponto atrás, pospontos.

Um bom exemplo pode ser verificado no concurso do qual participaram as candidatas inscritas para escola feminina do bairro Bela Cintra: Alice Raggio Nóbrega, Eliza de Almeida, Amélia Augusta Furrelini e Elisa Rachel de Macedo. Tendo a primeira candidata inscrita, Alice Raggio Nóbrega, retirado da urna<sup>7</sup> o ponto para prova oral e concedido a essa o espaço de meia hora para reflexão, as outras três candidatas executavam os trabalhos de prendas domésticas, distribuídos pela examinadora Brasília Ildro

---

<sup>7</sup> A urna continha dez cédulas equivalentes ao número de pontos organizados pela comissão.

da Silva, das 11h15 às 11h45. Ritual que se deu nos dias seguidos do concurso. (CO 6692)

Uma série de outros concursos foram anunciados nesse período, a exemplo o concurso para as escolas preliminares, registrado em ata com início em 19 de março e término em 26 de março de 1894, teve como comissão examinadora: Arthur César Guimarães (diretor geral da instrução), como presidente; Alonso Guayanaz da Fonseca, como representante do Governo; e dos examinadores, Virgílio de Rezende e Brasília Ilidro da Silva como examinadora da prova de prendas domésticas

Como opositoras, no concurso referido acima, estavam Gertrudes de Camargo Barros, Josefa Cortez Branco e Geraldina Correa Borges Bandeira. O procedimento, de acordo com o edital do concurso, no dia 19, às 11 horas da manhã, em uma das salas do Liceu de Artes e Ofício da capital, lugar indicado pelo edital. Foram chamadas as candidatas inscritas: Gertrudes de Camargo Barros, Ana de Camargo Barros, Josefina Cortez Branco e Geraldina Correa Borges Bandeira. Todas compareceram.

O ritual do concurso para escolas preliminares, em 1894, em quase nada se diferenciou do de 1893, embora estivessem orientados por leis diferentes. Nesse concurso, que durou quatro dias, pois as provas foram suspensas nos dias 22, 23, 25, em razão dos feriados, e no dia 24, por impedimento de um dos examinadores, a prova escrita teve por o ponto as vantagens para a criança do ensino da ginástica. Começaram a dissertar às 11 horas e dezoito minutos, sem interrupção. Terminadas as provas, foram as opositoras convidadas a retirarem-se, dando-se início à apreciação das provas. Foram classificadas como regulares as avaliações de Gertrudes e Josefa, e sofrível, a de Geraldina, conforme notas lançadas nas provas.

A prova oral teve dentre os pontos sorteados o de Aritmética – regra de juros simples, pois cada candidata retira no momento da prova o ponto em que deverá ser arguida. A prova prática, de prendas domésticas, foi de corte e costura simples e de agulha, que aconteceu nos intervalos dos exames oral e escrito. As notas da prova de prendas domésticas sobre os trabalhos de agulhas atribuídas pela examinadora foram: candidata Gertrudes, boa; Josefa Cortez, muito boa; Geraldina Correa, sofrível.

Ao olhar os retalhos de linho branco, anexos as provas, em que as concorrentes realizaram as provas, nota-se a perfeição dos bordados. Desse modo se pergunta quais eram os critérios utilizados para o julgamento? E,

for fim, como as habilidades em bordar e costurar eram tratadas na formação das futuras professoras? Pois essa era uma prova que poderia eliminar uma candidata, por possuir o mesmo peso que as demais.

### **A formação de mulheres na escola normal**

As escolas normais, no Império, na província paulista, embora privilegiassem a formação de professores, foram pouco a pouco recebendo em seu espaço um contingente cada vez maior de mulheres, e a medida em que se tornavam cada vez mais complexas foram delimitando a formação e o lugar da mulher na profissão docente.

Relatórios informavam que a secção feminina da Escola Normal instalada em 1875 junto ao Seminário da Glória teve quarenta e nove alunas matriculadas. Em 1878 formou vinte e sete homens e dezessete mulheres. Em 1880, encontramos uma Escola Normal já com aulas mistas e junto a essa um curso preparatório, em que secção feminina, dirigida por Catarina Amélia de Prado Alvim estava com setenta alunas (REIS Filho, 1995, p. 151-152). Embora os dados indiquem iniciativas de escolas de formação de professores e professoras no Império, é na República que teremos a consagração destas.

Com a primeira reforma da educação na República, em São Paulo, 1890, que não por acaso, teve início com a reorganização da Escola Normal, encontra-se pela primeira vez no currículo, destacadamente para o sexo feminino, a disciplina no primeiro ano, de prendas e exercícios escolares. No segundo ano, encontramos a disciplina de economia doméstica e prendas, revelando, assim, uma concepção diferenciada de educação para os sexos. Na reforma de 1894 as prendas domésticas são substituídas por trabalhos manuais permanecendo a economia doméstica, mantendo a diferença na formação de homens e mulheres.

O regulamento da instrução pública, em 1892, determina a criação de quatro escolas normais no estado, sendo que uma delas funcionaria na capital. Esses estabelecimentos teriam por objetivo dar a formação teórica e prática necessária àqueles que desejassem à carreira de professor primário. Informava que o ensino seria gratuito e para ambos os sexos. Determinava também a criação de um curso superior destinado à formação de

professores para as escolas normais e ginásios do estado, mas esse era destinado apenas ao sexo masculino.

O curso normal, secundário, a princípio instituiu-se em três anos, sendo que o primeiro ano, com duas séries, teria português, francês, aritmética, caligrafia, desenho, geografia do Brasil, psicologia, moral e cívica, música, exercícios militares, ginásticos e manuais. O segundo ano, composto de português, inglês ou alemão. Geografia geral, ciências físicas, químicas e naturais, cosmografia, trigonometria, desenho, exercícios militares, ginásticos e manuais. Para o terceiro ano, estavam reservadas continuação das ciências físicas, químicas e naturais, generalidades de anatomia e psicologia, história, universal, agrimensura e escrituração mercantil. O regulamento destacava que nem todas as matérias eram para ambos os sexos, pois exercícios militares, agrimensura e economia política eram exclusivamente para os homens e economia doméstica exclusivamente para as mulheres. Os trabalhos manuais e os exercícios ginásticos seriam apropriados a cada sexo.

O certo é que quando se para organização das escolas preliminares e em consequência aos grupos escolares verifica-se a formação dos professores para essas escolas seguiam as matérias ali ensinadas. Isso não significa que na mesma profundidade, pois nas escolas preliminares, intermediárias, provisórias, reunidas e grupos escolares trabalhava-se com noções, princípios básicos.

O que se observa na leitura atenta dos regulamentos da época que tanto a educação das futuras professoras quanto das meninas nas escolas femininas e ou mistas centravam-se na educação para o lar, para o cuidado da casa e da família. Pois, quando se olha de modo mais detalhado para o que se aprendia e o que se ensinava nessas escolas, tanto nos trabalhos manuais para as meninas, quanto na economia domésticas para moças nas escolas normais, iremos encontrar esse trato.

Para as futuras professoras, nos trabalhos manuais, estavam reservadas as habilidades com agulha: crochê, tricô, bordados em file e filô, bordado em branco, a matiz, trabalhos em tapeçaria e couro. Nos trabalhos com corte e costura em branco estava a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades com: bainha simples, bainha aberta, ponto de cerrar, ponto adiante, ponto atrás, pospontos, pontos de ornamento. Corte de roupa branca, corte e feito de camisas, roupinhas de criança, corte feito de camisas de homens e

de vestidos; estudos das medidas e traçado do corpo, da manga e da saia. Atividades essas distribuídas ao longo dos três anos.

A matéria de economia doméstica estudava: o livro de “assento de despesas” em que se anotava as despesas da casa e ficava sob a responsabilidade da mulher; a cozinha com destaque ao valor dos diferentes alimentos, a influência da bateria de cozinha sobre os alimentos, limpeza da cozinha, combustíveis; instruções sobre o vestiário tendo como foco os tecidos, e suas origens qualidade, preço, preparação e duração do linho, algodão, lã e seda. A lavagem da roupa ensinando-se como lavar roupa branca, de cor, de lã e seda; como se fazer goma de polvilho e arroz; passar roupa com ferro de carvão e encrespar; modo de escovar tirar manchas das roupas visando sua conservação e, por fim, o cuidado com a higiene casa e a mobília.

Em consequência a mulher que por muito tempo foi infantilizada poderia, agora, ampliar o seu espaço social que estava, antes, restrito a casa e a igreja. Agora como guardiã da moral de dos bons costumes poderia ensinar as meninas a como serem boas mães e donas de casa.

Vale a pena considerar que a transformação da economia doméstica em matéria escolar dá-se no bojo de uma “cultura do profissionalismo”, na qual se valoriza o caráter profissional (talvez pudéssemos chamar técnico) em oposição ao amadorismo. Nesse embate, a dona de casa amadora teria de dar lugar à dona de casa moderna, capaz de desempenhar suas funções com racionalidade eficiência, e economia, e, para preparar ou formar essa nova mulher, seria necessária a contribuição de especialistas e professores.(LOURO, 1993, p. 50)

Pensando dessa maneira o que se observa no programa proposto para as futuras professoras é uma necessidade social de se formar a nova mulher. Mulher capaz de não só cuidar da casa, de cuidar da formação das meninas. Nas escolas normais de São Paulo a economia doméstica passa a ser equivalente ao feminino enquanto que a economia política ao homem. De outro modo mostram, claramente, o que era esperado de um menino/rapaz e o que vem a ser o desejável para uma menina/moça. Ou seja, a educação não só se fazia diferente quanto propiciava que as distinções ficassem definidas desde tenra idade.

## Considerações finais

Foi em meio a construção de um projeto de educação do social que o Estado de São Paulo foi pouco a pouco retirando a mulher de um espaço privado, do lugar de submissão e do silêncio e lhe alargando as possibilidades, quando por falta de uma mão de obra masculina, precisou lançar mão de professoras a princípio para educação/instrução de meninas e depois da maioria das crianças em idade de escolarização.

Para isso se fez necessário renunciar a um discurso, historicamente construído, de certa incapacidade feminina que a mantinha guardada em casa. Pois muitos acreditavam que o trabalho da mulher fora de casa debilitaria a família, deixando muitas de se interessarem pelo matrimônio e a maternidade. Forçosamente, se estabeleceu novas representações sobre o ser mãe, mulher e profissional e da mesma maternidade para justificar principalmente o uso dessa mão de obra nas escolas públicas paulista.

Por efeito, se pode contar com a Escola Normal, lugar em que as moças de diversas origens sociais poderiam aprender a ser boas mães, esposas e zelosas quanto aos cuidados com a Pátria, formando moralmente e intelectualmente o futuro cidadão. Fato é que Escola Normal não só inseriu a mulher definitiva na educação escolarizada, profissionalizando-a, mas permitiu a essa a transição do espaço privado – a casa, para o espaço público – a escola. Se cabia a mulher a educação primeira de seus filhos, não lhe seria difícil a educação e instrução de meninas e meninos que como já se viu deveriam ser disciplinados as novas necessidades sociais.

O tempo da mulher presa ao espaço privado a muito já havia se deteriorado, pois na medida em que a essa lhe vão atribuindo a economia doméstica ao mesmo tempo ia se afastando da incapacidade que lhe haviam imputado, pois administrar o lar não cabia mais ao marido e, por certo, já não era um trabalho menor.

## Fonte

Arquivo do Estado de São Paulo. Inscrições de Concursos: CO 6692

## Referências

- CRUZ, Heloisa de Faria. São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915. São Paulo: Educ, 2000.
- FOUCAULT, Michel. 2002. A verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Mortais. 3a ed. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- \_\_\_\_\_. 2008. Nascimento da Biopolítica. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 87, 1993. p. 45-57
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.
- REIS FILHO, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados.1995.
- RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 2000. p. 79-94.
- NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- SEVCENKO, N. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: IN: SEVCENKO, Nicolau (org.). História da Vida Privada no Brasil. Volume 3 República: da Belle Époque à era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 7-48.
- SOUTO, Rosiley Teixeira. Recrutamento e qualificação de professores primários instituídas na instrução Pública Paulista: um estudo das tecnologias de estado no campo educacional (1892 a 1933). 2005. Tese de doutorado – PUC, São Paulo.



## 5. As escolas modelo na metrópole: instrumento de qualificação do professor

### Introdução

Ao longo do século XIX um projeto de modernização da vida social estava em curso em São Paulo. Em linhas gerais, ele se pautava pela implantação de uma administração estatal que seria capaz de gerir todo o comportamento humano por meio de múltiplos campos sociais. Trata-se de um processo de racionalização, que se estendeu a todas as formas de conduta humana: a religião, o direito, a educação ou a família. Isso ocorreu em razão de inúmeras estratégias de disciplinarização do trabalhador, visando compor um novo homem moralizador e produtor, de acordo as exigências do modelo econômico em desenvolvimento.

Esse projeto de modernização se fez devido a uma população crescente, uma urbanização acelerada e, com isso, uma exigência social de disciplinarização das grandes massas que chegavam às levas nas cidades. Ela se realizou por meio de uma administração estatal, que foi capaz de gerir “pessoas e coisas”, desenvolvendo-se por meio da aplicação da ordem, proteção e uma educação capaz de produzir “corpos dóceis”.

A instrução do povo teve papel fundamental nesse início de organização da vida moderna paulista, pois havia a intenção de formar o novo homem para a vida do comércio e das fábricas. Porém, essa responsabilidade social não esteve circunscrita apenas no âmbito escolar, mas esteve vinculada a uma rede de instituições e normalizações voltadas para o controle da população e que serviram à manutenção do lema “ordem e progresso” — tome-se, a título de ilustração, o caso da polícia civil e militar.

Para que a vida moderna pudesse ser organizada, uma nova ordem governamental foi estabelecida. Instituições foram modificadas e novas foram construídas. A partir delas todo o corpo jurídico foi reorganizado e seus agentes destinados a garantir a execução das leis. Com a nova ordem, desenvolveu-se um aparato de repressão junto com a necessidade da correção. Nesse panorama, a instrução se desenvolveu em total cumplicidade com os demais ramos de atuação pública do Estado.

Nesse ínterim, analisar os processos de qualificação dos professores públicos primários, via escolas modelos é o objetivo deste artigo. Tanto as práticas de qualificação, quanto o recrutamento tinham por finalidade gerir um novo tipo de professor primário tecnicamente competente, capaz de aplicar métodos e técnicas eficazes ao atendimento da necessidade política em vigência<sup>8</sup>.

Ao examinar os processos de recrutamento e qualificação dos professores públicos primários, uma série de técnicas empregadas para esse fim começou a se mostrar como definidora de um corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente. Tais processos acabaram traçando o perfil docente e esboçando, assim, vários tipos profissionais, que foram capazes de patentear todo um complexo formativo da administração da vida pública paulista. O que se pretende, a partir de então, é levantar algumas considerações sobre o recorte temático ao qual nos propomos, neste artigo, isso é qual a função das escolas modelo no processo de conformação do professor primário.

Assim sendo, o ingresso do professor primário, seja ele efetivo ou provisório, substituto ou permanente, na instrução pública paulista, se fez por exames, mas também por prescrições normativas e práticas nas escolas modelo que o qualificavam para a atividade docente. Trata-se de estratégias cercadas de técnicas documentais, registros e arquivos, informações diversificadas que classificam e hierarquizam o indivíduo, a partir de um poder/saber que o colocou sob uma vigilância coletiva, na medida em que havia todo um aparato destinado a inspecionar e fiscalizar o cotidiano da escola.

Como veremos neste texto as escolas-modelo foram instituições criadas para servirem de laboratório, ou ainda de exercícios práticos para os professores dos grupos escolares e escolas isoladas. E embora não tenham sido uma invenção do período republicano, como nos informam autores como Reis Filho (1995) e Souza (1998),<sup>9</sup> foram reinventadas por ele.

---

<sup>8</sup> SOUTO, Rosiley Aparecida Teixeira. 2005. Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública Paulista (1892 – 1933): Um estudo das tecnologias de Estado. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

<sup>9</sup> Desde 1876, fora designada uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino e outra para o sexo feminino para os exercícios práticos dos alunos da Escola Normal. No entanto, a Escola-Modelo preconizada por Caetano de Campos era mais que uma

Souza (1998) afirma ser a escola modelo uma referência para a escola graduada. Ela deveria nortear toda a forma de organização dessa escola, bem como suas práticas. Portanto, a escola-modelo comparece, neste texto, como instrumento não só formador, mas principalmente regulador de práticas, do professor, do aluno, do diretor e mesmo do inspetor escolar.

Não se pretende tomar como base uma única escola-modelo, mas o regulamento de duas escolas modelares. As primeiras, criadas em 1896, serviam como base para a implantação da escola graduada. A escola-modelo isolada, criada em 1910 pretendeu ser um paradigma para as escolas isoladas.

Os documentos tomados para análise serão: o Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, que aprovou o regulamento da escola normal da capital, e escolas-modelo anexas: o Decreto nº. 1216, de 17 de abril de 1904; o regulamento das escolas de bairros aprovado pelo regulamento nº. 2.368, de 14 de abril de 1913; o Decreto de 2004, de 13 de fevereiro de 1911, que aprovou o Regimento Interno das escolas-modelo isolada. Entende-se aqui que esses documentos foram basilares para todas as normas e enquadramentos a que foram submetidas as escolas primárias, bem como todas as manifestações de produção de saberes realizados por meio desses regulamentos.

O capítulo II, do Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, forneceu as diretrizes gerais para o funcionamento da escola preliminar Caetano de Campos, que era destinadas a crianças de ambos os sexos, e aos exercícios de ensino dos alunos do 3º e 4º anos dos cursos secundário e complementar da escola normal.

O ensino da Escola-Modelo Caetano de Campos possuía uma série de matérias a serem distribuídas, no decorrer de cinco anos de cursos, conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos. Os programas deveriam seguir, com rigor, os princípios do método intuitivo. E mais: os seus professores seriam nomeados livremente pelo governo sob proposta do diretor da escola, desde que esses fossem diplomados pela escola normal. Essa era uma das referências que, a princípio, não servia a outras escolas,

---

simples escola de prática de ensino, ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado. Além da organização pedagógica com base no método intuitivo, ela trazia o germe da concepção da escola graduada (Souza, 1998, p. 40).

pois, como visto, se diplomados ou não no período em questão, os professores deveriam passar por concurso de provas e títulos e, posteriormente, prova de títulos.

A matrícula seria efetuada no período de 1º a 10 de fevereiro de cada ano na secretaria da escola, já nas preliminares e auxiliares não havia delimitação de datas e os alunos eram aceitos durante todo o ano letivo, sendo o professor da escola responsável pelas inscrições. O número de alunos admitidos seriam quantos coubessem em cada sala de aula; os alunos do 1º ano seriam os promovidos do jardim de infância; para a matrícula no 2º ano e demais anos, seriam aceitos os alunos de acordo com suas promoções; o início das aulas estava marcado para o dia 16 de fevereiro e seriam encerradas em 30 de novembro de cada ano. As escolas deveriam funcionar todos os dias úteis, das 10 às 15 horas, período dividido em dois turnos separados por um recreio de meia hora ao ar livre e subdivididos em dois recreios de dez minutos. Neles deveriam constar marchas, exercícios moderados de ginástica e canto.

O tempo dentro da escola deveria ser organizado de modo que, no primeiro período, fossem colocadas as atividades que exigissem maior esforço e atenção. Nenhuma atividade deveria exceder 30 ou 40 minutos. As matérias deveriam ser revisadas, no 1º ano, uma hora por semana e, no 2º, duas; no 3º e 4º, três horas por semana.

O regulamento trazia ainda as *regras de civilidades* para os alunos. Segundo as regras, os alunos deveriam: comparecer à escola em perfeito estado de asseio; proceder com urbanidade durante a permanência na escola; prestar atenção aos exercícios; obedecer com docilidade às recomendações e conselhos de seus professores; tratar com boas maneiras os colegas; ser pontual no comparecimento e, no caso de faltas, trazer comunicação da família justificando-as; e, por fim, não se ausentar da escola sem a devida autorização do professor.

Em relação às chamadas, ou seja, à verificação da presença do aluno, estavam prescritas as seguintes recomendações: as mesmas deveriam ser feitas duas vezes, a primeira no momento inicial das aulas e a segunda, depois do recreio — provavelmente para se controlar a evasão dos alunos na meia hora que tinham de liberdade.

No final de cada mês, estava prevista, no regulamento, a apresentação pelo professor, na secretaria da escola, da relação das faltas; das notas de

aplicação e comportamento; do comparecimento tardio e das retiradas dos alunos, tudo registrado em livro aberto específico para esses fins.

Quanto à disciplina escolar, o regimento previa que a mesma deveria repousar sobre a afetividade do professor para com os alunos, de modo a serem estes dirigidos pelo conselho e persuasão amistosa e ainda por meio de prêmios e castigos.

Como prêmio, o professor poderia aplicar elogios, ou seja, a inclusão do nome dos alunos em quadro de honras, frequências e comportamento. As penas seriam aplicadas de acordo com a gravidade das faltas podendo ser: admoestação particular, más notas nos boletins mensais; retirada de boas notas; privação de recreio; repreensão em comunidade; exclusão de prêmios escolares; exclusão do quadro de honras; suspensão das aulas por até três dias, essa última cabia somente ao diretor da escola.

O Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904, que aprovou o regimento dos grupos escolares e das escolas modelo, propunha como duração do curso preliminar nessas escolas o período de cinco anos. Deveriam existir nessas escolas 10 classes, sendo 5 para a seção feminina, a ser regida por uma professora adjunta, e 5 para seção masculina, regida por um professor adjunto. Cada classe deveria conter, no máximo, 45 alunos e, no mínimo, 16, já não mais quantas crianças coubessem em sala, como estava previsto no regulamento nº 397, de 1896.

Nas seções, nas classes de 4º e 5º anos, o diretor poderia distribuir os professores por aptidão em determinadas matérias, confiando-lhes o ensino dessas matérias em duas ou mais classes. Nesse caso, as turmas poderiam ter mais de um professor.

De acordo com o artigo 6º, o programa adotado deveria ser mais prático e concreto do que teórico e abstrato, de forma gradual, a fim de respeitar o desenvolvimento das crianças. Para tanto, o professor deveria desenvolver sua faculdade de observação, empregando, portanto, os processos intuitivos.

Quanto ao material escolar, os artigos 8 a 14 do regulamento determinavam que a mobília escolar deveria ser aquela determinada pelo secretário do Interior e da Justiça, devendo sua construção ter por base os modelos que mais facilitassem a inspeção, a responsabilidade individual dos alunos e a satisfação dos preceitos higiênicos. Haveria, ainda, em cada sala de

aula, para uso do professor, uma escrivaninha e uma cadeira, além de um armário fechado para a arrecadação dos objetos escolares.

Os livros e demais objetos, nas classes e na sala da diretoria, necessários para o ensino e exigidos pelos preceitos da higiene, seriam os adotados e aprovados pelo secretário do Interior e da Justiça, com a exclusão de quaisquer outros. Cada escola modelo teria uma biblioteca, destinada à consulta do professor.

Para a escrituração das atividades educativas da escola deveriam existir vários livros, sendo eles: dois de matrícula, uma para cada secção; dez de chamada diária e notas dos alunos, uma para cada classe; um administrativo; um para inventário do material; um para termos de visitas; um para registro das notas dos exames mensais, de aplicação, faltas e marcas-tarde; um catálogo da biblioteca, com índice alfabético; um especial para carga e descarga da biblioteca; um de carga e descarga do estabelecimento; uma para as notas das compras feitas pelo diretor, com autorização do secretário do Interior e Justiça; um para o registro de correspondências; um para a promoção dos alunos. Esses deveriam ser antecipadamente abertos, numerados, rubricados e encerrados pelos respectivos diretores, com a declaração dos fins aos quais se destinavam.

O ano letivo das escolas-modelo e dos grupos escolares foram alterados em relação ao regulamento anterior. As aulas passaram a ter início no dia 1º de fevereiro e não mais no dia 16; a data de encerramento continuou a mesma, dia 30 de novembro e o horário de funcionamento, das 10 às 15h, também. O horário do recreio nesse regulamento foi detalhado, pois teria início às 12h30 e terminaria às 13h, desaparecendo os 20 minutos previstos anteriormente. O regulamento determinava ainda quais os dias de recesso escolar, nos quais se incluíam domingos e feriados nacionais

Em relação ao procedimento das chamadas dos alunos, esse foi enriquecido em detalhes, pois detalhava-se como se procederia quanto ao controle da chamada, bem como os registros no livro de chamadas. Sendo que, para o comparecimento do aluno, registrava-se C na respectiva coluna, F no caso de falta e T (marcas-tarde) no caso do aluno ter chegado atrasado. No caso de duas marcas-tarde, essas equivaleriam a uma falta.

O comportamento e a aplicação diária dos alunos seriam anotados pelo professor, bem como as suas faltas para que pudessem servir de base nas

notas mensais. Isso só não acontecia com os alunos do primeiro ano, pois aos mesmos eram distribuídos diariamente cartões de mérito.

Havia, ainda, toda uma descrição quanto aspecto higiênico do espaço escolar, que ia desde a disposição da mobília da sala em relação ao sol até a abertura das janelas para a entrada de ar, passando, ainda, pela limpeza do espaço físico, pela vacinação das crianças e assim por diante. Em casos de epidemias no entorno da escola, a mesma deveria ser fechada temporariamente.

No que se refere ao aspecto disciplinar, não houve grandes mudanças em relação ao regulamento de 1896, mas houve uma distinção para notas, que eram as mesmas dadas aos professores em seus exames de habilitação. Esses critérios serviam de base para prêmios, recompensas e exames: 0 – péssima; 1, má; 2, sofrível; 3, regular; 4, boa e 5, ótima. Tais notas eram relativas ao comportamento e à aplicação dos alunos e deveriam ser lançadas diariamente no livro do professor. Embora esse professor pudesse proceder uma série de avaliações, o mesmo não possuía autonomia para dizer, no final do ano, quem seria aprovado ou não, pois estava prescrito que, nos últimos dias de cada mês, haveria exames em todas as classes, com exceção do primeiro ano. O diretor seria o responsável pela aplicação dos exames orais e escritos, o professor passava a Ter uma função auxiliar. O resultado das provas orais seria obtido a partir da média das notas que fossem dadas pelo diretor e pelo professor. As notas dos exames escritos seriam dadas pelo professor que as submeteriam à aprovação do diretor. Enfim, todo e qualquer procedimento dentro da escola-modelo e do grupo escolar estavam previamente prescritos. Tanto os diretores dos grupos escolares quanto os inspetores escolares ou distritais tinham por missão a garantia do cumprimento dessas normas, que, como já se pôde observar, não eram fáceis de serem cumpridas.

Algumas questões aparecem após a análise de um regimento criterioso como esse. Tantas regras são dignas da administração de um palácio, conceito que se aplica bem aos ideais nacionalistas e utópicos do período de instauração da pátria paulista. A grande questão é que essa pátria não era formada tão somente de palácios, havia também os cortiços. Se o governo podia ter dotação orçamentária para a manutenção dos grupos escolares, construindo, pagando salários de professores, serventes, auxiliares, enfim, um número significativo de funcionários em cada unidade dessas, por que não

dotava as escolas isoladas com o mínimo exigido para o funcionamento de uma classe no grupo escolar? Precisava o governo paulista de um culpado para suas mazelas? Tais respostas só podem ser encontradas em uma pesquisa minuciosa quanto ao porquê de condições tão diferentes em escolas tão necessárias.

Se o governo não estava preocupado com a construção de espaços adequados para as escolas isoladas, começou a se preocupar com uma escola que servisse de modelo aos cortiços escolares, pois, a partir de 1910, foi criada a escola-modelo isolada,<sup>10</sup> conforme o Decreto nº. 1577, de 21 de fevereiro de 1909. A sugestão para a criação dessa escola encontrava-se no relatório (1907-1908) do inspetor geral João Lourenço Rodrigues, no qual propunha a criação de uma escola-modelo junto à escola normal, a fim de que servisse de padrão para a organização das escolas isoladas. “Uma regulamentação assim feita terá condições de viabilidade e não será mero castelo de cartas. Programas, horários, duração, do curso e das aulas etc., tudo ficará assentado ali, depois da necessária experiência” (*Anuário de Ensino 1907- 1908*, p. 33).

Junto a essa medida, o mesmo propunha a designação de um dos inspetores escolares, tanto nos grupos escolares como nas escolas isoladas da capital, para ir generalizando, em todos eles, os métodos e processos de ensino adotados na escola modelo — um órgão ativo de divulgação e propaganda. Para tanto, ele propõe qual deveria ser ação do inspetor assistente em relação às escolas isoladas:

1º passo – a remodelação das escolas da Capital começará naturalmente pela visita pela prática sistemática na nova escola-modelo isolada.

Os professores e professoras, sob a direção do inspetor assistente, irão por turmas praticar nessa escola modelo e nela permanecerão o tempo necessário para se apoderarem, não só do espírito da nova organização e da orientação

---

<sup>10</sup> Em 1909, conforme resumo estatístico das escolas isoladas dos 171 municípios do Estado, existiam 265 professores normalistas; 865 professores complementaristas; 34 adjuntos de concurso; 144 intermediários e 11 substitutos leigos e 14 cursos noturnos, o que perfazia um total de 1333 professores. O anuário apresenta como escolas providas a 1333 e vagas, 1512, perfazendo um total de 2.845 escolas criadas. Desse montante de escolas, as vagas representavam 53 % do total (*Anuário de Ensino, 1909 –1910*, p. 44-53).

geral consignada no regimento adotado, mas muito especialmente dos processos particulares e outros detalhes de organização que tiverem de adotar em suas escolas. Assim preparados sob o ponto de vista técnico, os professores voltarão à regência de suas escolas.

2º - Passo por meio de visitas reiteradas às escolas, o inspetor assistente tratará de verificar se a orientação da escola modelo foi bem-apanhada, se a prática foi profícua. No caso negativo, os desvios de orientação, apanhados em flagrante, serão, de pronto retificados. Aos professores que revelarem maior aptidão, serão distribuídos materiais de ensino em dotação razoável.

Só nestas condições, com efeito, é que a dotação de materiais poderá trazer para o Estado resultados compensadores. Servirá ela, além de incentivo para o professor caprichoso e esforçado, o governo poderá ainda como prêmio oferecer um quantum necessário para pagamento das despesas de aluguel da sala de escola (*Anuário de Ensino 1907-1908*, p. 33- 34).

Os professores, que, em inícios da “República Paulista”, eram tomados por vítimas do descaso do regime anterior, mal pagos e em condições precárias de trabalho, passam, agora, a ser alvo das críticas que lhes atribuíam a causa do fracasso da instrução. O governo ficava isento de culpa. Curiosas são as penas. Por exemplo, se os professores fossem pegos em flagrante delito, seriam, então, punidos com a carência de material. De outra parte, temos, no relato acima, a proposta da criação de mais um cargo, o de inspetor-assistente, que surge pela necessidade de se regular ou normalizar as ações dos professores de escolas que estavam à mercê dos mesmos. O inspetor-assistente ficaria responsável por obter conhecimentos sobre as escolas, levando em conta o que faziam e como faziam, bem como os resultados obtidos por elas, para, a cada dia, adquirir conhecimento sobre elas e conseguir controlá-las.

Enquanto a escola-modelo fluía como modelo a ser seguido pelos grupos escolares, a escola-modelo isolada começava a ser pensada e implantada de modo criterioso, pois estava em questão, segundo o diretor geral da instrução pública, Oscar Thompson, o atendimento das necessidades e aspirações dos habitantes das localidades em que não fosse possível a instalação dos grupos escolares.

A proposta da escola-modelo isolada, nos mesmos moldes laboratoriais da escola-modelo, deveria criar e experimentar novos métodos e técnicas pedagógicas capazes de dar uma regularidade e uma uniformidade às práticas

dos professores das escolas isoladas. Uma prática, até então, quase que exclusivamente sob a responsabilidade do professor que a dirigia. Trabalho que foi iniciado em 29 de abril de 1908, ficando a seção feminina sob a responsabilidade do professor Theodoro de Moraes e a feminina sob a regência de Lavinia Barbosa (*Anuário de Ensino 1909, 1910, p. 29*).

Em 13 de fevereiro de 1911, com o Decreto nº 2004, o governo aprovava o regimento interno das escolas modelos isoladas, anexas à escola normal de São Paulo. Com o decreto, foram criadas duas escolas-modelo isoladas. O curso dessas escolas deveria seguir um programa previamente elaborado, distribuído por três seções, em que a primeira poderia ser subdividida em duas classes: A e B. A frequência dessas escolas seria permitida para crianças de sete anos em diante. A nomeação dos professores seria feita pelo diretor da escola normal e sob a livre nomeação do governo.

Como se pode observar, até então, a construção do novo professor não fugiu à regra das várias tecnologias empregadas, ainda que de modo diferenciado dos outros funcionários públicos, que, com mais ou menos disciplina, foram submetidos a um controle formativo que buscava não só o apagamento das velhas práticas, como também o emprego, a cada dia, de novas técnicas no trabalho, da institucionalização de uma carreira que determinava os postos de serviço, os critérios para ascensão e seus salários. Há um sem-número de exemplos que comprovam essa prática, desde as dinâmicas de recrutamento do professor por formas diversas, ora com exames, mais ou menos complexos, por pontos de conteúdos das séries primárias, ora por teses pedagógicas ou mesmo por indicação de inspetores, diretor escolar, políticos regionais; além das práticas de qualificação, por meio de escolas organizadas de modo a servirem de modelo a serem seguidos; visitas dos inspetores com o intuito de fiscalizar e inspecionar o cumprimento das normas preconizadas por leis a cada dia mais elaboradas; periódicos, conferências e reuniões pedagógicas.

Diante do emprego de técnicas gradativamente mais sofisticadas de recrutamento e qualificação, observa-se um professor cada vez mais especializado, que fora retirado pelo Estado de sua condição de artesão. O Estado apropriou-se dos meios materiais de sua organização e se colocou em seu lugar, no momento em que tomou para si o processo de educação do povo, transformando-o em um mero funcionário de sua burocracia estatal.

Difícil afirmar se isso se deu de forma intencional ou não. O fato é que, a partir do momento em que esse professor foi colocado na condição de funcionário, ele começou a reivindicar as normas preconizadas para tanto. Entre elas, estavam o direito a um salário condizente, a vitaliciedade no cargo e a aposentadoria.

Questões que, a princípio, eram reivindicadas, pelos seus superiores (a figura do inspetor geral), passaram, a partir de 1902, por meio de um instrumento legal, a Associação Beneficente do Professorado Paulista, a serem solicitadas por profissionais da educação e que se encontravam autorizados para fazê-lo. A questão salarial se incluía nessa pauta e será tomada como uma ilustração das reivindicações desse corpo de funcionários.

## Referências

- ESCOBAR, José Ribeiro. 1933. Histórico da Instrução Pública Paulista. *Revista de Educação*, São Paulo. vol III. Setembro: 158 – 206.
- FOUCAULT, Michel. 1996. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. 2002. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Mortais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- REIS FILHO, Casemiro dos. 1995. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados.
- SOUTO, Rosiley Aparecida Teixeira. 2005. Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública Paulista (1892 – 1933): Um estudo das tecnologias de Estado. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. da Unesp.



## 6. De cidadão a professor: um caso de ingerência partidária na administração da educação pública paulista de inícios da República

O objetivo deste trabalho é examinar um caso de ingerência partidária na administração da educação pública paulista de inícios da República. A peça documental de base é o processo de recrutamento dos cidadãos Henrique Braga e sua mulher Josina Ferreira Braga, candidatos à cadeira provisória do sexo masculino e feminino da Vila de Santo Antonio da Alegria, interior do Estado de São Paulo<sup>1</sup>.

No então lugar de Santo Antonio da Alegria, no dia 19 de agosto de 1884, na casa do presidente da Câmara Municipal, Capitão Jose Luís Ferreira, de acordo com a ata lavrada por Manoel Marcelino Vieira, secretário da Câmara Municipal, prestaram exames para professores provisórios das cadeiras do sexo masculino e feminino da referida Vila os cidadãos Henrique Braga e sua esposa Josina Ferreira Braga, em presença de uma banca examinadora composta pelo já citado Capitão Luís Ferreira (como presidente), o Major Henrique Cardozo e o cidadão Carlos Figueiredo. Os candidatos fizeram prova escrita e foram arguidos em provas orais, sobre pontos sorteados, e foram ambos os candidatos considerados aprovados e nomeados professores provisórios, cujas nomeações ficavam sujeitas ao Conselho Superior da Instrução Pública, órgão responsável pela homologação da nomeação.

Por meio de ofício, o Presidente da Câmara Municipal, José Luis Ferreira Braga, encaminha ao Secretário do Interior, as atas de exame a que se submeteram D. Josina Ferreira Braga e Henrique Braga, bem como toda documentação apresentada pelos candidatos, recomendando-os "*certo de que o publico do Distrito estariam fazendo especial aquisição*". (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

---

<sup>1</sup> Documentos anexados a um longo processo que se encontra no Arquivo Público do Estado de São Paulo. 1894. Ordem 6.693: Ofícios diversos da Instrução Pública.

No dia 31 de agosto de 1894, a Diretoria da Instrução Pública encaminha ao Conselho superior da Instrução Pública o ofício recebido da Câmara Municipal de Santo Antonio da Alegria, acompanhado do processo (ata, documentos e provas escritas) dos exames de suficiência prestados pelos candidatos ao provimento interino das cadeiras provisórias daquela Vila.

Em secção do dia 14 de setembro de 1894, o Conselho Superior da Instrução Pública, após examinar os papéis sobre os exames de provimento das escolas provisórias, relativos aos candidatos Josina Ferreira Braga e Henrique Braga, verificou ter havido regularidade nos respectivos atos de exames, aprovando suas nomeações assim que apresentassem documento que provasse a idade dos candidatos.

Os procedimentos até aqui relatados faziam parte das exigências legais<sup>2</sup> a que deveriam se sujeitar qualquer cidadão interessado em preencher as vagas das escolas declaradas provisórias nos Municípios. Isso se esses processos estivessem isentos das disputas partidárias existentes nos municípios.

Não sendo o caso desse processo, em que as disputas foram expressas no ofício da inspetoria literária do 16.º Distrito da Instrução Pública de Ribeirão Preto, de 06 de outubro de 1894, assinado por Brazílio de Souza Camargo, enviado ao diretor Geral da Instrução Pública, comunicando que apesar do cidadão Henrique Braga e sua esposa Josina Ferreira Braga terem prestado exame, não poderiam ser nomeados professores interinos devido à denúncia, do intendente municipal, que o cidadão Henrique Braga se embriagava “*a ponto de ficar em estado de alienação*”. Tendo em vista a denúncia, o próprio Inspetor Literário foi à respectiva Vila e colheu, pessoalmente, de pessoas idôneas e fidedignas (professores públicos, do juiz de direito, dos pais, dos vereadores municipais), informações desfavoráveis sobre a dignidade e caráter de Henrique Braga constatando que não se tratava de vingança do denunciante. Diante do fato Brazílio de Souza Camargo, Inspetor Literário,

---

<sup>2</sup> Exigências expressas na Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893 e na Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1893 De acordo com o artigo 4º § 3.º Nos lugares onde houvesse inspetor de distrito, os presidentes das câmaras municipais exerceriam a atribuição, concedida pela lei e o regulamento aos referidos inspetores distritais, de nomearem comissões para examinarem os pretendentes às cadeiras vagas no caráter de professor interino.

substituiu o cidadão Henrique Braga pelo candidato Antonio Julio da Silva que, além de habilitação para o magistério, era de um comportamento moral digno, e havia se submetido a exame das matérias do programa das escolas provisórias, cujos documentos, referentes ao seu exame, teriam sido encaminhados ao Conselho Superior da Instrução Pública. Brazilio de Souza Camargo informou, ainda, não ter substituído Josina Braga, por outra candidata por não encontrar na Vila, até aquela data, uma senhora em condições de ser professora pública. Mas apesar disso, solicitava a anulação do respectivo exame devido ao procedimento irregular do marido.

O ofício acima desencadeou uma avalanche de ofícios encaminhados à Diretoria Geral da Instrução Pública, ao Secretário dos Negócios do Interior e ao Presidente do Estado, tanto dos denunciados, como dos denunciantes.

Do paço do Governo Municipal de Santo Antonio da Alegria, em 15 de outubro de 1894, assinado por João Venâncio Dias, vice-presidente em exercício, enviado ao Inspetor do Distrito, Brazilio de Souza Camargo, saiu um ofício em que seu autor declarava ter lido em diário oficial uma pequena contestação ao ofício dirigido pelo mesmo ao Inspetor do Distrito sobre o estado de embriaguez do candidato Henrique Braga, candidato à única cadeira provisória daquela Vila, comunicando que quem patrocinava o comportamento reprovado do candidato era Jose Luís Ferreira, presidente da Câmara do município. E declarava, “sob juramento do seu cargo”, que nenhum membro da mesma Câmara pactuava com ato do presidente e, em nome do povo daquela Vila, solicitava a nomeação do cidadão Antonio Julio da Silva como professor interino, e a anulação, pelas razões expostas, do exame do cidadão Henrique Braga. Considerando que o cidadão Jose Luis Ferreira, como presidente da referida Câmara, e João Theodoro de Souza, como juiz de Paz deram atestado a Henrique Braga sem conhecer sua má índole, e promoveram um abaixo-assinado falso a favor do mesmo, pedia providências e, solicitava que o Inspetor do Distrito levasse o caso ao conhecimento do Diretor Geral da Instrução.

Da Câmara Municipal, da Vila de Santo Antonio da Alegria, no dia 18 de novembro 1894, de Jose Luis Ferreira, presidente da Câmara ao Diretor Geral da Instrução Publica, saiu um ofício com seguinte teor: “remetendo a petição do cidadão Henrique Braga, candidato à cadeira provisória da Vila a qual vai assinada pela maior parte do diretório Republicano, vereadores, juiz

de paz e negociantes da Vila, pela qual fica provado o conceito público que goza aqui o dito cidadão”. (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

O documento passou por várias secções e foi enviado ao Conselho no dia 28 de novembro de 1894. constava ainda de um encaminhamento da 2ª. Secção para o Diretor Geral, com o seguinte teor: “Dos papeis inclusos, pendentes, ainda de solução do Conselho, consta tudo quanto tem ocorrido com relação à nomeação do cidadão Henrique Braga datada de 26 de novembro de 1894”. (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

O abaixo-assinado referido no documento acima havia sido dirigido ao povo de Santo Antonio da Alegria, com o seguinte teor:

Cidadãos! Tendo chegado ao meu conhecimento que diversas pessoas residentes nesta Villa, não são concordes em acceitar-me como professor publico para cujo cargo fui considerado pelos Srs. Capitão Geraldino de Sousa Vieira em Maio p.p.e acho-me aprovado pelo Governo do Estado, peço por tanto a todas as pessoas que concordarem com o exercicio do referido cargo por mim exercido, dignarem-se assignar ao pé desta para meu governo. Por cujo favor o suplicante confessa-se ternamente grato. Villa de Santo Antonio da Alegria, 28 de outubro de 1894. Henrique Braga. (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

O documento encontrava-se assinado pelos componentes do Diretório Municipal Republicano, e alguns outros cidadãos com suas respectivas ocupações:

Jose João Sebastião Dias (negociante)  
Jose Joaquim Venâncio (proprietário)  
Jose João dos Reis (negociante)  
Manoel Marcellino Vieira (secretário da Câmara)  
João Batista da Fonseca (capitalista)  
Joaquim Theodoro de Souza ( negociante)  
João Batista de Sousa Osório (vereador)  
João Jose de Sousa Osório (proprietário)  
Geraldino de Souza Vieira ( Vice -presidente do partido e escrivão de notas)  
Antonio Felix da Silva (Presidente do partido e 1º. juiz de Paz)  
João Venâncio Dias Sobrinho ( proprietário)  
Jose Luiz Ferreira (Presidente da câmara)  
Thimotteo Ferreira Gonçalves (Farmacêutico)

Militão Felisberto Dias (2º. juiz de Paz em exercício)  
Jose (...) de Carvalho (negociante)  
Julião Ferreira Lima (negociante)  
Arago de Vicente Jose Moreira (negociante)  
Julião Ferreira Lima (negociante)  
Antonio Garcia Ribeiro (vereador)  
Gerônimo Pio Barboza (negociante)  
João Theodoro de Souza (3º. Juiz de Paz em exercício.)

Outro documento que constava do processo foi o requerimento de Henrique Braga ao Juiz de Paz da Vila, de 16 de outubro de 1894, requerendo se o mesmo encontrava-se em condições de exercer o magistério público para o que se submeteu a exames; se o suplicante tinha vícios reprovados que o inibiam das funções de qualquer cargo que lhe fosse confiado; se o mesmo tinha exercido diversos empregos públicos, sempre merecendo o conceito público e se deles lhe apresentou alguns documentos; se sabia que todo o boato de imoralidade existente contra o suplicante era partido do seu atual inimigo João Venâncio Dias e Ex. Intendente Municipal da Vila; se constava que o referido intendente, antes de se constituir inimigo do suplicante, dirigiu um ofício ao Inspetor de instrução do 16º. Distrito em abono do suplicante e de sua senhora Josina Braga; se constava que seu adversário, João Venâncio Dias, tinha por costume andar de casa em casa informando pessoas honestas além da do suplicante e, finalmente se sabia pouco mais ou menos qual a idade e habilitações literárias do cidadão Antonio Julio, candidato classificado em segundo lugar para a cadeira provisória. A resposta ao longo requerimento continha as seguintes informações:

João Teodoro de Souza, juiz de Paz da Vila Santo Antonio da Alegria, na forma da lei, atestava que o suplicante Henrique Braga, conhecido seu, era pessoa fidedigna para o magistério público e não tinha defeitos físicos, nem moral que o impedissem de exercer as funções que pretendia, e que exercera outros cargos públicos com bom êxito. E ainda, o inimigo do suplicante, João Venâncio Dias, o havia difamado, depois de o ter recomendado primeiramente ao Inspetor literário. O referido ex-intendente costumava vitimar a todos quantos não concorressem para a política de oposição a que era filiado, mas que pertencia o cidadão Henrique Braga, verdadeiro político correligionário Republicano. Finalmente, comunicava que o segundo candidato Antonio Julio era de idade superior a 70 anos e que

todas as suas recomendações partiam de pessoas de outro município que não conheciam o cidadão Henrique Braga o que os levou a confundir as habilitações de ambos os candidatos. E opinava pela nomeação de Henrique Braga por justiça.

Da Diretoria Geral da Instrução Pública no dia 19 de outubro de 1894, enviado ao Conselho Superior da Instrução Pública, saiu um ofício informando que, em sessão ordinária de 14 de setembro de 1894, o Conselho Superior havia aprovado o processo de exames do cidadão Henrique Braga e de D. Josina Ferreira Braga, opositores as escolas provisórias da Vila de Santo Antonio da Alegria e, devendo a diretoria encaminhar essas pretensões, o deixou de fazer pelas seguintes circunstâncias:

Em ofício datado de 06 do corrente o Inspetor literário do 16º. distrito opôs embargar as nomeações desses candidatos por motivos graves “ponderosos” que apresenta e justifica no referido ofício; quando a diretoria ia submeter o caso a vossa competente apreciação recebeu, enviado pelo Dr. Secretario do Interior, um ofício do cidadão presidente da Câmara Municipal da mencionada Vila instruído de alguns documentos, protestando contra o ato daquele inspetor e portanto, em vista disso, passava as mãos dos conselheiros o aludido processo de exames daqueles candidatos acompanhado do respectivo parecer, submetendo-o com os dois referidos ofícios, solicitando deliberação do Conselho. (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

Depois de 22 ofícios que acabavam compondo todo o processo, que teve início com a denúncia do vice-presidente da Câmara Municipal saiu da Diretoria Geral da Instrução Pública com data de 11 de fevereiro de 1895 o seguinte parecer:

No incluso ofício à Câmara Municipal de Santo Antonio da Alegria pede de preferência a nomeação do cidadão Henrique Braga e sua esposa D. Jacinta Ferreira Braga para professores da Escola provisória daquela Vila. No dia 19 de agosto do corrente ano, os dois candidatos fizeram exames, perante comissão nomeada pelo Presidente da Câmara, cidadão Jose Luis Ferreira, das matérias incluídas no programa do ensino destinado aos professores interinos, foram aprovados e, na mesma data, nomeados para regerem as escolas daquela Vila. O presidente da Câmara, conforme regulamento de 27 de novembro, sujeitou o seu ato à aprovação do

Conselho Superior e este em seção do dia 14 de setembro aprovou o processo de tais exames, habilitando os candidatos a nomeação, dependendo apenas da prova de idade legal.

Em vistas de uma denúncia contra o cidadão Henrique Braga pelo vice-presidente da Câmara, o cidadão João Venâncio Dias e corroborada pelo então inspetor do distrito o cidadão Basílio de Camargo, a nomeação aprovada pelo conselho não foi apresentada ao governo; Em 18 de setembro, perante comissão nomeada pelo Inspetor do distrito, prestou exame para escola provisória, para substituir o cidadão Henrique Braga o cidadão Antonio Julio da Silva que aprovado foi nomeado pelo Inspetor literário em 21 de setembro, submetendo confirmação ao Conselho em 05 de outubro e sendo a proposto a aprovação do governo no incluso ofício nº 1110 de 29 de dezembro. O presidente da câmara, em ofício de 11 de outubro, protestou contra a denúncia dada pelo vice-presidente da câmara, julgando-a sem fundamento.

Pelo exposto vê-se que o presidente e o vice-presidente da câmara estão em oposição, parecendo a secção que convém ouvir de novo o Inspetor do distrito cidadão Brasileiro de Azevedo." (cf. Of. Div.1894. Ordem 6.693)

Se for levado em conta que em Santo Antonio da Alegria, conforme dados<sup>3</sup>, em 1897 possuía apenas 100 eleitores, sendo que destes 82 eram agricultores, 12 comerciantes e 12 empregados públicos, a de se entender que se tratava basicamente de uma região rural, onde a política dos "coronéis" era acirrada na disputa pelo voto.

Segundo Leal (1896: 48, 49), as correntes políticas municipais se digladiavam com ódio mortal, mas, frequentemente, o que cada uma delas pretendia era obter preferências do governo do Estado e não se batiam para derrotar o governo no território do município, batiam-se para disputar, entre si, o privilégio de apoiar o governo e nele se amparar, pois o maior mau que poderia acontecer a um chefe político municipal era ter o governo do Estado como adversário.

---

<sup>3</sup> Do mapa eleitoral do Relatório da Secretaria do Interior, de 1897. apud CASALECCHI, Jose Enio. 1987. *O Partido Republicano paulista*. São Paulo: Brasiliense.pp.258 a 264

O caso aqui relatado serviu para identificar e analisar quais os “instrumentos políticos” utilizados pela alta direção administrativa do Estado para impor ao município as suas orientações na conduta das disputas pelo poder local. A sociedade paulista, no período em questão, passava por transformações políticas de amplos significados, pois, com a República federativa e os seus novos princípios organizacionais, o aparelho estatal foi submetido a um processo de profunda racionalização e centralização, basta notar que toda a disputa pelo poder no interior do Município, anteriormente resolvida pelos coronéis e suas leis, passou a gerar todo um processo administrativo regido por regras previamente estabelecidas que acabavam por enfraquecer o poder do mandatário local, mas não eliminava-o.

É notório que esse processo não foi isento de conflitos, que geravam longas denúncias e consequentes processos administrativos. No entanto, percebesse, com especial atenção ao processo de recrutamento de Henrique Braga e sua esposa Josina Braga, que as disputas localizadas no município foram revertidas em benefício de uma burocracia regional, no caso, o Inspetor do Distrito, em detrimento dos interesses mais imediatos. Essas competências revelam que se estava diante de uma “autoridade” que se instalava numa região do Estado com poder de fiscalização e de controle não só da vida dos funcionários públicos, como também o de dar direção às disputas políticas no interior do município.

Autores como Casalecchi (1987), Love (1982) e Leal (1986) já forneceram elementos que servem de base para compreensão do desenvolvimento político de São Paulo, pois foi esse desenvolvimento que permitiu a emergência de uma burocracia profissional dividindo com o partido centralizado muitas de suas funções. De acordo com Casalecchi, (1982:185) o partido estava enlaçado no Estado e deste “emanava todo o oxigênio essencial para sua sobrevivência”.

Conforme Perissionatto (2000:170), tanto a política dos coronéis como seu instrumento político, o PRP, em São Paulo, não podem ser encarados como meramente incompatíveis ao processo de racionalização promovido pela burocracia regional, “*como se houvesse entre eles uma relação de exclusão absoluta, no qual o avanço de um se daria necessariamente em oposição ao outro, chegando um momento em que a vitória plena da burocratização corresponderia o desaparecimento total daquelas praticas antiburocráticas*”. Assim sendo, o

coronelismo não pode ser tomado como “contraposto” ao processo de racionalizador da administração pública, ou seja, a modernização do Estado.

### Fontes

Arquivo Público do Estado de São Paulo. 1894. Ordem 6.693: Ofícios diversos da Instrução Pública; Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo.1891 a 1896.

### Referências

CASALECCHI, Jose Enio. 1987. *O Partido Republicano paulista*. São Paulo: Brasiliense.

LEAL, Victor Nunes. 1986. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-ômega.

LOVE, Joseph. 1982. *São Paulo na federação brasileira, 1889 – 1937: a locomotiva*. Rio de Janeiro: Paes e Terra.

PERISSINOTTO, Renato Monseff. 2000. *Estado e capital cafeeiro em São Paulo (1889 -1930)*. São Paulo: Annablume.



## 7. Relatos, prescrições e disciplinamento da profissão de professor: um exercício com as fontes

### Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar o *Anuário da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1923*, cujo texto, preocupado em evidenciar o sucesso da reforma da Instrução Pública de 1920, organiza-se em dois momentos: primeiro, os enunciados apresentados nos relatos, reveladores de certos dispositivos de organização, ordenação e controle da administração dos professores e do próprio estado, e, segundo, os mecanismos de disciplinamento da profissão do professor, mediante relatos dos delegados regionais, inspetores e diretores escolares da Instrução Pública.

Tomados como fonte de informações numéricas, sem preocupação das minúcias e detalhes das atividades e problemas encontrados nas escolas, os anuários possuem um caráter mais do que avaliativo de recomendações de medidas a serem tomadas pelas autoridades de ensino.

Nessa análise, escolhi o exercício reflexivo sugerido por Chartier, que se refere a “uma escrita de Estado”, própria da administração pública, que substitui a oralidade e com ela, os sujeitos; em contrapartida, se institucionaliza uma relação do Estado com o povo, mediante um tipo específico de escrita, própria dessa relação, no princípio, pelo manuscrito, e depois, pela palavra impressa. Ainda segundo a interpretação de Chartier, o que me chama sensivelmente a atenção é o fato de existir uma “escrita de Estado” cujo papel não é só instrumental, mas também simbólico, bem como, se multiplicada ao longo da história do Estado moderno, traz marcas visíveis da dominação do Estado.

De outro modo Em seu texto, *O controle do Conhecimento: Igrejas e Estados*, Burke informa que, muito antes do surgimento das estatísticas, os “governos territoriais”, interessados em conhecer seus povos e territórios, usavam de várias estratégias para esse fim, que iam das expedições oficiais enviadas aos territórios que lhes pertenciam à espionagem em outras terras; utilizavam-se de instrumentos, como questionários, levantamentos, correspondências, e de técnicas, como a cartografia, levantamentos

topográficos e outros, que acabaram por gerar funcionários que se tornaram “importantes instrumentos de governos”, como os “*curiosi*”, espiões e informantes, e outros, como os arquivistas, profissionais com catálogos, índices etc. E por fim, instituições como arquivos e bibliotecas, para guardarem essas informações (p.109-35).Chartier Roger. 1990. A construção do Estado Moderno e formas culturais. Perspectivas e questões. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

A Publicação organizada pela diretoria geral da Instrução Pública, com a autorização do governo do Estado, apresentada ao senhor secretário do Interior pelo então diretor da Instrução Pública professor Guilherme Kuhlman As quinhentas e noventa e três páginas do *Anuário* de 1923, de acordo com a declaração do então diretor geral da Instrução Pública, Guilherme Kuhlman, possui como objetivo principal apresentar os resultados da execução da reforma da Instrução Pública proposta pela lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920, e ainda atestar e documentar o esforço de todos para execução da referida reforma, implantada com grande sucesso, conforme dados apresentados.

O diretor fala em nome da população, representada pelos fazendeiros, proprietários, cujo desempenho tem encontrado “auxílio valioso na cooperação eficiente das municipalidades e dos particulares, sinal evidente da satisfação geral do povo com a aplicação integral dos princípios da Reforma”. Afirma ainda que o interesse e a ação conjunta da população, dos poderes públicos e da municipalidade são prova cabal do sucesso da reforma.

Sua fala se reveste da autoridade dos iguais, “homens de governo”, remetendo o resultado da reforma aos esforços de homens como Bernardino de Campos – “a instrução primária paulista rapidamente se desenvolveu, graças ao patriotismo dos homens do governo de Estado”.

Nessa apresentação em especial, o discurso do diretor geral da Instrução Pública <sup>4</sup> está revestida de autoridade, que lhe confere valor de verdade; valor concretizado numa prática institucional que relata o decorrido em um ano todo de atividade nas delegacias regionais e nas escolas. Como sua tarefa é prestar contas de certos aspectos da administração, não raro deixa escapar “juízo de valores” em relação aos professores, formulados a

---

<sup>4</sup> Com Reforma de 20, a área de atuação da diretoria geral foi ampliada, competindo ao diretor geral não só o ensino primário mas também o médio, complementar, secundário e profissional de todo o Estado.

partir de um campo mais extenso e correlativo em que se entrecruzam os acontecimentos.

O *Anuário* traz relatórios anexos, apêndices ao relatório principal do diretor geral, cujo discurso é recortado, formando assim, uma triagem de discursos a que se pode acessar a partir do crivo do diretor geral da Instrução Pública, como o discurso do doutor Freitas Valle, presidente da comissão de Instrução Pública, pronunciado na sessão de 28 de dezembro de 1923, na Câmara de deputados de São Paulo. Nele, celebram-se os dados e dá-se conta deles reveladores que são do quanto a reforma foi bem-sucedida. São dados de despesas com o ensino, número de matrículas, frequência, enfim um relatório que se aproxima e muito da entrevista do diretor geral da Instrução Pública e dos delegados regionais.<sup>5</sup>

Em artigo de Romano Barreto, *Ensino primário: os programas de ensino de São Paulo e a idade escolar*, o autor justifica a reforma quanto à matrícula dos alunos no primário a partir dos nove anos completos, primeiro porque era impossível ao governo dar instrução de três ou quatro anos, condensando, assim, o programa em apenas dois anos; segundo, porque, embora muitos pedagogos defendam o início da vida escolar aos sete anos, sabe-se que esses pedagogos estão tratando de crianças de meios muitos civilizados: “em se falando de nível intelectual, temos que o lar francês ou inglês, belga ou suíço, incontestavelmente é superior ao nosso, sem diminuição de esforços, sem fraquezas de vontade, sem inferioridade de raça, mas tão-somente levando em conta o tempo – o grande fator da educação popular pelo que de bom reúne nas suas tradições”.

Romano Bareto compara os programas de ensino da reforma aos anteriores, ressaltando que, apesar de “condensados”, contemplavam todo conteúdo ensinado anteriormente, uma vez que tal condensação só foi possível graças ao aumento de idade e a obrigatoriedade de frequência dos alunos, pois “qualquer mediana inteligência percebe que mais vale um mês de escola, sem faltas, do que dois ou três anos com elas”.

---

<sup>5</sup> O Ensino Público no governo Washington Luis, discurso pronunciado na sessão de 26 de dezembro de 1923, na Câmara de deputados de São Paulo, pelo doutor Freitas Valle, presidente da Comissão de Instrução Pública. In: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1923, p.35-61.

A entrevista do diretor geral da Instrução Pública do estado, professor Guilherme Kuhlmann, concedida à *Revista Nacional* e publicada em outubro de 1923 sob o título O ensino em São Paulo, anexada ao *Anuário*, destaca os principais pontos da reforma e o sucesso obtido em sua totalidade.

(...) discutida amplamente no congresso do Estado, surgiu, enfim, a lei de 8 de dezembro de 1920 que, em seus quarenta e cinco artigos, encerra medidas de alcance elevadíssimos, e que, na prática, deu resultados que a ninguém mais, em boa fé, é hoje dado desconhecer. A disseminação do ensino por todo território do Estado, o melhor aproveitamento do trabalho do professor, a obrigatoriedade da matrícula e frequência, a rigorosa fiscalização por parte das autoridades escolares, a criação de perto já das trezentas Escolas Reunidas, a instituição dos cursos noturnos de alfabetização para ambos os sexos, a implantação do escotismo nas escolas, a instituição das caixas escolares, a nacionalização do ensino particular, são medidas que a Reforma trouxe e que aí estão a produzir magníficos resultados.<sup>6</sup>

O inspetor geral da Instrução Pública escreve de uma posição privilegiada, investido da autoridade que o poder do estado lhe confere, o que se abre para o cruzamento de outras produções escritas referidas à autoridade desses homens; escritas que remetem a falas tornadas invisíveis, como o caso de professores, pais, alunos, que só poderiam ser ouvidos na leitura atenta; nas falas excluídas, silenciadas, mas nem por isso não-implícitas no discurso.

Os relatórios dos delegados regionais e dos inspetores, retomados pelos delegados regionais, e os relatos dos diretores de escola, anexadas aos relatórios dos inspetores, constituem uma rede de informações,<sup>7</sup> graças aos

---

<sup>6</sup> Fala retirada de entrevista cedida pelo diretor geral da Instrução Pública à *Revista Nacional* e incorporada ao *Anuário do Ensino* de 1923, p.2

<sup>7</sup> Em seu texto, O controle do Conhecimento: Igrejas e Estados, Burke informa que, muito antes do surgimento das estatísticas, os “governos territoriais”, interessados em conhecer seus povos e territórios, usavam de várias estratégias para esse fim, que iam das expedições oficiais enviadas aos territórios que lhes pertenciam à espionagem em outras terras; utilizavam-se de instrumentos, como questionários, levantamentos, correspondências, e de técnicas, como a cartografia, levantamentos topográficos e outros, que acabaram por gerar funcionários que se tornaram “importantes instrumentos de governos”, como os “*curiosi*”, espiões e informantes,

novos cargos e funções administrativas, que exigem novas competências na escala hierárquica, que, por sua vez, denunciam as incompetências de outros – os professores. Trata-se dos relatórios dos delegados regionais<sup>8</sup>, quinze no total, de acordo com a lei 1.750, cujas competências, dentre muitas, era dar posse aos diretores das escolas normais, profissionais, grupos escolares, escolas reunidas e inspetores da região, assim como aos professores das escolas isoladas da sede regional; distribuir as escolas da região entre os inspetores escolares; inspecionar pessoalmente as escolas normais e profissionais, e, se necessário, os grupos escolares, as escolas reunidas e isoladas; organizar os mapas de gratificações dos professores alfabetizadores; atestar a assiduidade dos inspetores e dos professores das escolas isoladas da sede, para fins de pagamento; reunir-se uma vez por semestre com diretores de grupos escolares e de escolas reunidas para orientá-los sobre questões gerais de ensino; abonar e justificar faltas, na forma estabelecida em regulamento; determinar sindicância; propor instauração de processos e aplicar ou propor aplicação das penas; e designar diretores de grupo ou de escolas reunidas para exercerem as atividades de auxiliares de inspeção<sup>9</sup>.

Essas competências mencionadas revelam que estamos diante de uma “autoridade” que se instala numa região do estado com poder de fiscalização e de controle da vida funcional de caba subalterno, sem descuidar do primordial deles: fiscalizar a execução da reforma.

---

e outros, como os arquivistas, profissionais com catálogos, índices etc. E por fim, instituições como arquivos e bibliotecas, para guardarem essas informações (p.109-35).Chartier Roger. 1990. A construção do Estado Moderno e formas culturais. Perspectivas e questões. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

<sup>8</sup> Eram delegados regionais, em 1923, nomeados pelo governo, Eusebio de Paula Marcondes, Joaquim Thomaz de Aquino, Dario Dias de Moura, João Alfredo dos Santos, Julio Pinto Marcondes Pestana, Sud Menuucci, Francisco Mariano da Costa, Julio de Oliveira Penna, Oscar Leme Brisolla, Octaviano de Mello, Sizenando da Rocha Leite, Armando de Araújo, Antenor Romano Barreto, Fausto Lex, Plínio de Paula Braga. Dos delegados citados, gostaria de destacar Sud Mennucci, que esteve à frente da diretoria geral da Instrução Pública paulista por duas vezes. A primeira, durante seis meses, após a saída de Lourenço Filho, em 1932; e a segunda, depois de Fernando de Azevedo, por apenas 17 dias, em agosto de 1933.

<sup>9</sup> Cf. artigo 33 do decreto 3.356, de 31 de maio de 1921.

Os relatórios dos delegados regionais, anexados ao anuário, encerram as principais medidas da reforma bem como as seguintes questões:

1. Obrigatoriedade do ensino, resultado, como não poderia deixar de ser, de uma enérgica fiscalização por parte dos inspetores e aplicação das multas cabidas aos pais.

2. Trabalho inesgotável e dedicação exclusiva do inspetor às escolas, o que contribuiu sensivelmente para a melhoria da técnica “defeituosa” dos professores, levando-lhes apoio, aconselhamento e ânimo necessário ao exercício de sua função, notadamente aos professores das escolas isoladas – “desanimados”, “faltosos”, “inexperientes”, “desinteressados”, “desleixados”; cujo trabalho era considerado uma “espécie de passatempo”.

E, por último, a criação das escolas reunidas, a instituição dos cursos noturnos de alfabetização para ambos os sexos, a implantação do escotismo, a instituição das caixas escolares, a nacionalização do ensino particular, foram medidas que, segundo os relatórios, colheram “excelentes” e “magníficos” resultados.

A propósito da dessas medidas, também era possível exercer vigilância mediante denúncias por escrito; elas permitiram novas operações além de reunirem informações reveladoras de tendências de comportamentos, que formulavam saberes sobre as pessoas, instituíam disciplina, disciplinavam o olhar e modelavam as observações.

Os argumentos usados pelos gestores da educação revelam comportamentos de professores que não se enquadram à forma que se tenta implantar. Eles denunciam resistência de professores à instauração da fiscalização, da prática de ordenação administrativa que implanta certa hierarquia revestida de autoridade de poder do Estado, na pessoa do Inspetor, de fiscalizar, controlar e direcionar a ação dos professores. Um exercício que implica pensar a burocracia como uma teia formada por diversos âmbitos de responsabilidade, de subordinação e conformação hierárquica, de práticas que se constroem visando ao domínio sobre um certo número de saberes específicos com os quais se deve manter estreita relação<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Max Weber define a burocracia como “o exercício do controle com base no conhecimento”, através de regulamentos formais, um quadro de funcionários

Em síntese, este rápido exercício que tomou por base trechos dos anuários nos revela que esse material possui sempre uma aparente autonomia, regularidade de disposição textual e de arranjo, proximidade dos temas que tratava e propagando do sucesso da reforma da Instrução Pública de 8 de dezembro de 1920. Oferece, ainda, indícios de relatos não-registrados, mas que podem ser lidos como “murmúrios” dos sujeitos ausentes: professores, alunos e pais, silenciados pelos discursos oficiais.

A essa prática de disposição de informações no *Anuário* de 1923, que celebram a reforma de 1920, aliam-se dispositivos de ordenação administrativa que implantavam a possibilidade de um novo modelo de eficácia dos textos legais: o cumprimento de deveres, o respeito a certos procedimentos prescritos pelas normas e, finalmente, a visibilidade de um certo poder de Estado. Enfim, parafraseando Chartier :

(...) o controle do conhecimento em que os “governos territoriais”, interessados em conhecer seus povos e territórios, usavam de várias estratégias para esse fim, que iam das expedições oficiais enviadas aos territórios que lhes pertenciam à espionagem em outras terras; utilizavam-se de instrumentos, como questionários, levantamentos, correspondências, e de técnicas, como a cartografia, levantamentos topográficos e outros, que acabaram por gerar funcionários que se tornaram “importantes instrumentos de governos”, como os “*curiosi*”, espiões e informantes, e outros, como os arquivistas ( 1990) .

Ou seja, um movimento que a séculos se aperfeiçoa.

## Fontes

SÃO PAULO. Governo do Estado. Diretoria Geral da Instrução Pública. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. (Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior pelo professor Guilherme Kuhlmann, diretor geral da Instrução Pública, 1923.

BRASIL. Decreto n.3356, 31 mai. 1921.

---

administrativos e um aparato correspondente de objetos e documentos que constituíam o escritório (Weber, 1999, v.II, p.198/9).

## Referências

- ANTUNHA, Hilário C. G. 1967. *A reforma de 1920 da Instrução Pública do Estado de São Paulo*. Dissertação de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BURKE, Peter. 2003. *Uma história Social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CHARTIER, Roger. 1990. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- FOCAULT, Michel. 2002. *A verdade e as formas jurídicas*, 3 ed. Rio de Janeiro: NAU.
- WEBER, Max. 1999. *Economia e Sociedade*. Brasília: Universidade de Brasília, v.II.

## 8. A inspeção escolar como prática de qualificação para o trabalho dos professores primários na instrução pública em inícios da república em São Paulo

A compreensão dos problemas que envolvem a construção da instrução pública paulista republicana nos seus anos iniciais fica inviabilizada sem o entendimento de como se processavam as práticas de qualificação para o trabalho dos professores primários, como meios disciplinadores do olhar e do pensar a atividade docente. Entra nesse complexo o mal-estar em relação ao cerco ao qual o professor primário foi submetido pelos regulamentos e inspetores escolares, com suas intervenções e relatos da vida da escola. Esta realidade impõe determinadas questões, a saber: a que mecanismos tecnológicos de controle esteve sujeito o professor primário? Que saberes e poderes foram produzidos nesses processos de intervenção do cotidiano da escola?

Neste artigo, não se pretende esgotar essas questões, mas colocá-las em um cenário administrativo-educacional, segundo as práticas de qualificação elaboradas por legisladores e administradores que visavam controlar a ação do professor primário. Como se sabe em São Paulo em inícios da república não havia uma única escola e, portanto, um único tipo de professor, em consequência não houve uma única forma de qualificá-los.

Entre as formas de controle utilizadas para a qualificação do trabalho docente verifica-se a institucionalização da função de inspetor. Trata-se do inspetor de distrito, inspetor municipal e, mais adiante, do deslocamento dessas funções para o posto de delegado de ensino, que em tudo lembra o trabalho da polícia civil com a institucionalização dos inspetores de quarteirão, dos delegados e subdelegados que preservaram, dentre as suas atividades profissionais, a formação e transformação dos indivíduos em relação a certas normas.

Dentre as várias obrigações dos inspetores, desde a sua criação em 1835, estava a de *controlar, por meio de observação e vigilância, as atividades do professor e do aluno*, na medida em que verificava o cumprimento dos regulamentos, isto é, as prescrições das normas. As observações eram descritas por meio de relatórios que compunham a atividade de inspecionar.

Os relatórios, profícuos relatos de uma progressiva regulamentação sobre a administração de pessoas e coisas, inauguraram o desenvolvimento de registros escritos, tais como: livros manuscritos, escriturados pelos professores, diretores de escolas e inspetores, a fim de assentar todas as ocorrências; livros para transcrever todas as correspondências, para registrar os regulamentos; livros que enumeravam as matrículas de alunos por escolas, por município e região; livros registradores das porcentagens de frequências por estabelecimento de ensino. Os relatórios inauguram, no espaço da administração pública, a prática do registro. 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. Os regimentos internos das escolas determinavam a carga horária anual, o tempo de trabalho necessário para a formação dos alunos, os conteúdos a serem trabalhados em cada série e, em muitos casos, até a metodologia de trabalho a ser adotada pelo professor.

Todas essas questões acima ficavam sob os olhos vigilantes do inspetor escolar, que, por meio de seus relatórios, enviados à Diretoria Geral da Instrução Pública, constituíam uma rede de informações que permitia, de uma só vez, a observação, o controle e a intervenção nas atividades docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola.

Em seu texto, *O controle do conhecimento: Igrejas e Estados*, Burke (2003, p. 109-135) informa que, muito antes do surgimento das estatísticas, os “Governos Territoriais”, interessados em conhecer seus povos e territórios, usavam de várias estratégias para esse fim. Os métodos iam das expedições oficiais, enviadas aos territórios que lhes pertenciam, à espionagem em outras terras, utilizando-se de instrumentos (questionários, levantamentos, correspondências) e de técnicas cartográficas que acabaram por gerar funcionários que se tornaram “importantes instrumentos de Governos”. Dentre eles, destacam-se: os “*curiosi*”, espiões e informantes; os arquivistas,

profissionais com catálogos e índices; e instituições como arquivos e bibliotecas, para guardarem essas informações.

Os relatórios, elaborados pelos “*curiosi*” da instrução pública paulista e retomados pelos delegados regionais, e os relatos dos diretores de escola, anexados aos relatórios dos inspetores, constituíram uma rede de informações, graças aos novos cargos e funções administrativas. Tais atribuições exigiam novas competências na escala hierárquica, que, por sua vez, denunciavam as incompetências de outros – os professores. Tratava-se dos relatórios dos inspetores distritais/delegados regionais que, dentre as muitas competências, tinham a de relatar o que acontecia no interior da escola. Essas competências mencionadas revelaram que se estava diante de uma “autoridade” que se instalava numa região do Estado, com poder de fiscalização e de controle da vida funcional de cada subalterno, sem descuidar do primordial deles: fiscalizar a execução das reformas.

A propósito dessas competências, também era possível exercer diversas formas de vigilância. A *primeira se dava com base em denúncias*, que permitiam novas operações. Além de reunirem informações, elas revelavam comportamentos de professores que não se enquadravam na forma que se tentava implantar nas escolas. Um exercício que implicava pensar a burocracia como uma teia formada por diversos âmbitos de responsabilidade, de subordinação e conformação hierárquica, de práticas que se construíam visando o domínio sobre um certo número de saberes específicos, com os quais se devia manter uma estreita relação.

A essa prática de disposição de informações, os relatórios aliaram-se a dispositivos de ordenação administrativa que implantaram a possibilidade de um novo modelo de eficácia dos textos legais: o cumprimento de deveres, o respeito a certos procedimentos prescritos pelas normas e, finalmente, a visibilidade de um certo poder do Estado.

Dentre as várias atividades dos inspetores, estava a de proferir palestras nas escolas e orientar o trabalho do professor, principalmente de escolas isoladas. Atividades divididas entre as ações administrativas e as pedagógicas, entre o qualificar, fiscalizar e o administrar a atividade docente do professor primário. A questão que se coloca é: por que qualificá-los? Já não eram esses professores formados pela Escola Normal? Conforme Tanuri (1979), o Estado de São Paulo manteve o monopólio da formação de seus docentes

até 1927, quando, então, liberou essa formação para as Escolas Normais Livres e começou a aceitar a formação de seus professores por essas escolas.

Nas leis e decretos que regulamentaram as práticas de recrutamento e qualificação dos professores primários de 1892 a 1933, um dos critérios para os recrutamentos era ser formado pelas escolas normais do Estado. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que esses professores já eram profissionais qualificados. Mas não se pode esquecer que o Estado, por um longo período, lançou mão de cidadãos comuns, que, por meio de provas, habilitavam-se para dar aulas em escolas preliminares, depois provisórias, isoladas, isoladas distritais e rurais. Professores que, para a atividade docente, repetiam, nas práticas de ensino, as suas experiências educacionais familiares. Tais conhecimentos práticos serviam como fundamentos para a atividade profissional (Durães, 2002, p. 38 -42).

Conhecimentos esses que estavam na contramão dos processos de modernização da sociedade, pois, segundo Weber (2000), a profissionalização consistia em um dos processos essenciais da modernização da sociedade, o que significou mudança de uma socialização primária ou comunitária para a realização de tarefas racionais que implicavam competência e especialização. Quando se tem em vista a descrição dos processos de profissionalização, o conceito de carreira é de substancial importância para que seja possível entender quais elementos dificultavam ou favoreciam o acesso à carreira. Um dos elementos que sempre contou foi a formação, pois ser normalista fazia toda a diferença no momento da ascensão na carreira. Fato que, aliado ao tempo de trabalho em diferentes escolas, passou a ser contado, com a reforma de 1904, para a efetivação dessa carreira.

Mas as questões permanecem: o que, de fato, fiscalizavam ou inspecionavam<sup>11</sup> a tropa de inspetores? De que forma fiscalizavam? Qual o significado dessa fiscalização nos diferentes momentos históricos? Em que momento o processo de fiscalização passou a ser sinônimo de qualificação?

---

<sup>11</sup> Embora, muitas vezes, usemos, no decorrer do texto, como sinônimos as palavras inspecionar e fiscalizar, as mesmas constituem-se com finalidades diferentes. Fiscalizar tem por objetivo vigiar os comportamentos, fiscalizam-se gestos e palavras, portanto, o termo diz respeito a pessoa. Inspecionar liga-se a vistoriar o estado de funcionamento de algo, especificamente ligado a coisas.

Em que momento o ato de fiscalizar ou inspecionar qualificava o próprio inspetor? Não é possível responder a todas elas neste artigo, mas perscrutá-las e incentivar novas pesquisas neste caminho. Sabe-se que existia uma série de prescrições<sup>12</sup> e disciplinamento<sup>13</sup> da profissão, lado a lado com a fiscalização de gestos, modos e atitudes do professor em seu trabalho. Eram responsáveis por essa fiscalização ora um número de 75 inspetores, sem contar os auxiliares; em outro momento, um número diminuto de 10. Às vezes, ficavam centralizados na capital, mas também poderiam ser distribuídos pelos distritos. Mas, afinal, o que tanto vigiavam esses inspetores?

No primeiro anuário do ensino de 1907, o inspetor geral da instrução pública, João Lourenço Rodrigues, propõe um inventário cuidadoso das leis decretadas até aquele período, bem como de seus efeitos, para uma possível reforma da instrução pública. Para isso, procede a uma “escavação histórica”. Ele parte dos anos de 1835, quando se instalou, em São Paulo, a Assembleia Provincial, criada pelo ato adicional até o ano de sua posse como inspetor geral da instrução pública, em 1907. É interessante observar como Rodrigues se referia à direção dada às escolas e aos seus professores em vários momentos históricos.

Ao se remeter ao período de 1835 a 1846, Lourenço Rodrigues afirma que, até o ano de 1846, a inspeção e fiscalização das escolas da Província eram exercidas diretamente pelo governo. Dada a falta de agentes encarregados desse trabalho nos municípios e no interior, “vivia as escolas num estado de completa independência, sem leis, sem regulamentos, sem programas de ensino”. E finaliza: “Pelo que se vê destes apanhados, o fato que caracteriza este período é a ausência de um centro administrativo, ocupado da direção do ensino e tendo

---

<sup>12</sup> Uma das formas de controle da profissão do professor é o estabelecimento de prescrições, que se caracteriza pela definição prévia das características do modo operativo da forma como deve ser realizado o trabalho, como regra comportamental que o trabalhador deve seguir num tempo de trabalho previamente determinado de forma que resulte um produto. O prescrito é uma norma formal, o que serve de base legal (estatutos, manual e leis) para o disciplinamento da profissão do professor através de regras de conduta e fiscalização do seu trabalho. Tema que pode ser aprofundado em Dejours (1994).

<sup>13</sup> A disciplina é a estratégia e mecanismo de controle do comportamento, é a fiscalização das condutas em relação à prescrição, sendo a disciplina o mecanismo que permite a eficiência e a eficácia do processo de trabalho.

representantes no interior da província” (*Anuário de Ensino 1907-1908*, p. XI). Em seu relatório, João Lourenço Rodrigues atribui todo o abandono do ensino público à falta de um olhar vigilante, que esquadrinhasse todas as ações e comportamentos da atividade escolar no período.

No período de 1846 a 1851, o referido inspetor geral verificou “espíritos” preocupados mais “vivamente” com a necessidade de uma organização no ensino público, pois, nesse ano, promulgou-se na província a primeira lei de instrução primária (Lei nº 34, de 16 de março). A lei tratava dos programas das escolas, o seu provimento e a inspeção escolar. Quanto à inspeção (o olhar sobre as coisas e os objetos), a lei trazia estipulada a vistoria das escolas públicas e particulares para examinar a salubridade das escolas, bem como a maneira como os programas estavam sendo executados e o cumprimento do regulamento. O serviço de inspeção escolar deveria enviar trimestralmente ao governo uma informação circunstanciada (minuciosa, detalhada, pormenorizada) das escolas, bem como exigir dos professores esclarecimentos e um mapa anual do movimento escolar (matrícula, desistência, frequência), dentre outras atividades.

Ao se referir à Lei nº 34/1834, o inspetor geral Diogo Mendonça, cargo criado em 1851,<sup>14</sup> afirmou ter “melhorado a sorte dos professores”. Mas, em seu relatório, criticou a forma de organização do trabalho, pois relatava que a fiscalização era repartida entre o Estado e o município, o que anulava todo e qualquer serviço de inspeção. Para ele, pior era a forma de inspeção coletiva, que, segundo o mesmo, ostentava “incúrias<sup>15</sup> no serviço” (*Anuário do Ensino 1907-1908*, p. XIII-XIV). Propunha, com isso, um olhar mais dirigido e cuidadoso, que permitisse não só a inspeção, mas que dirigisse a ação dos professores públicos primários.

Atendendo à solicitação do olhar atento do inspetor geral, em 1852, a Província foi dividida em 72 distritos de inspeção. Tratava-se de uma

---

<sup>14</sup> O regulamento de 8 de novembro de 1851 estabeleceu um centro de inspeção geral da instrução pública e a ele submeteu todas as escolas da província, regularizando a intervenção da autoridade em todos os estabelecimentos. Criou um Conselho de Instrução Pública composto por 15 cidadãos nomeados pelo governo, além de um corpo de inspetores.

<sup>15</sup> Conforme dicionário, trata-se de falta de cuidado; desleixo, negligência; descuido nos negócios públicos ou particulares; falta de iniciativa; inércia, inação (Houaiss, 2005).

lógica de divisão da Província em territórios, que, segundo Giglio (2001, p. 412), afetava todos os serviços públicos e funcionava como meio de melhor controlar a partir da circunscrição de determinadas povoações e localidades. No caso específico da educação, servia para submeter às escolas dessas localidades ao olhar escrutinador do inspetor, que “como polícia das escolas e mestres, estes inspetores foram concebidos como agentes a serviço do estado”.

A partir da instituição dos cargos de inspetores, foi se desenvolvendo um saber acerca da escola, mas, principalmente, acerca do trabalho que realizavam. No relatório de 1856, ao analisar a instituição da inspeção individual, o inspetor geral fez questão de deixar claro o quanto esse serviço se diferenciou em muito dos serviços anteriores. Ele apontou as falhas do sistema, bem como sugestões para melhorá-lo. Apontou a necessidade de se encontrar homens “probos, imparciais, inteligentes, devotos”, em qualquer ramo da atividade profissional.

Para que os inspetores pudessem visitar assiduamente todos os 72 distritos, eram forçados a percorrer longas distâncias, em viagens fatigantes e dispendiosas. Em relatório de 1860, lê-se: “há, pois, grande repugnância por toda a parte em exercer um lugar que, além de trabalhoso, cheio de responsabilidade e compromissos, não é retribuído; não dá influência, não é contado por nada” (*Anuário do Ensino 1907- 1908*, p. XX).

A questão que não se resolve de pronto, pois, em 1885, o inspetor Arthur Guimarães tem a seguinte apreciação sobre os serviços dos inspetores: O sistema de inspeção individual e gratuita tem a experiência de largos anos que o condena à proscricção. Raras vezes compreendida, frouxa em muitos casos, em geral descurada, tal tem sido a história dessa inspeção, pela impossibilidade de tornar-se efetiva a mínima parte de responsabilidade. É um favor que se pede à porta do cidadão não em nome da instrução — seria difícil, em nossos hábitos sociais, achar-lhes dedicações — mas em nome da política. (*Anuário do Ensino de 1907-1908*).

No longo caminho provincial até a chegada à República, os serviços de vigilância da atividade do professor tiveram várias configurações e foram reconfigurados várias vezes. A cada reforma sempre havia novas ressalvas, mas que iam se estabelecendo como um saber acerca da escola, usado sempre para compô-la e recompô-la, como também para compor e recompor o serviço de fiscalização do ensino. Embora na maioria dessas

reformas não se tenha, nos documentos analisados, uma explicação para os porquês das supressões desse ou daquele serviço, pode-se entender que os relatórios dos inspetores gerais, agregados aos dos inspetores distritais e de seus auxiliares, foram os determinadores das grandes linhas das reformas.

Com a institucionalização do novo regime republicano, não serão observadas grandes mudanças na constituição desses serviços. Porém, iniciou-se uma discussão sobre qual seria a verdadeira função da inspeção do ensino: *inspeção* (o ato de examinar algo, exercer vigilância em determinados locais onde podem acontecer atos ilícitos) ou a *fiscalização* (observação, acurada vigilância, que remete a pessoas.).

No anuário do ensino de 1907/1908, o inspetor geral da instrução pública em exercício, João Lourenço Rodrigues, ao analisar a reforma de 1897, retoma-a. Ele afirma que essa deveria ser analisada, a partir do seu “real intuito”, devendo “aprender seu espírito e perscrutar sua razão de ser”. Segundo ele, ao se suprirem o Conselho Superior de Instrução Pública e as Inspetorias Distritais, criar-se-ia, em seu lugar, uma corporação técnica do ensino, como um centro de ação permanente constituído por um inspetor geral e dez auxiliares. Esse grupo deveria organizar o ensino com base nos novos moldes praticados pela escola modelo da capital. Toda a parte burocrática ficaria a cargo da Secretaria do Interior. Esse centro de ação permanente, segundo Rodrigues, não deveria ter a dualidade expressa na extinta Diretoria Geral do Ensino, já condenada pela experiência. Se as escolas eram criadas pelo Congresso, caberia ao governo administrá-las, pois a inspetoria criada deveria ocupar-se tão somente da “organização material e sobretudo pedagógica das escolas”. As atividades de nomeações, remoções, permutas e licenças eram estranhas, do ponto de vista pedagógico, não cabendo, pois, à inspetoria.

A visão de Lourenço Rodrigues era tendo a inspetoria na sua direção um corpo de professores, a ela cabia orientar a ação do governo, “aconselhando-o de acordo com os ensinamentos da pedagogia moderna e, mais ainda, com sugestões práticas oriundas da própria observação e experiência”. João Lourenço Rodrigues afirmava serem os professores os únicos, em contato com a realidade escolar, capazes de dizer até que ponto as teorias poderiam ser aceitas no terreno da aplicação, bem como tornar conhecida a orientação das escolas-modelo da capital, difundindo os processos por ela preconizados e, por fim, “elaborar programas inspirados

nas condições especiais do nosso modelo escolar” (*Anuário do Ensino 1907-1908*, p. 7),

Mas, segundo João Rodrigues, a acertada proposta foi desvirtuada quando, já em 1898, o então inspetor geral dr. Mario Bulcão reclamou, com insistência, para que a inspetoria do ensino fosse anexada à 23ª subdiretoria da Secretaria do Interior. Tal fato acabou por atribuir atividades burocráticas a um centro diretor que só deveria ocupar-se do ensino. Tratava-se de, segundo ele, “avocar funções estranhas aos fins reais da inspetoria, em detrimento de suas funções próprias, que só por si reclamavam largo dispêndio de esforços”. Teria a burocracia invadido um espaço onde só havia lugar para a técnica do ensino, pois ficou o inspetor geral absorvido por encargos administrativos relegando a segundo plano sua preocupação central, a padronização de um método para a o ensino público.

Nas palavras de Rodrigues, os três pilares (administração, inspeção e fiscalização de ensino) nos quais foi constituída a inspetoria, com a reforma de 1897, estavam “embaralhados e confusos por completo”. Tal preocupação não seria isolada, asseverava o inspetor João Lourenço Rodrigues, pois, em 1905, o então inspetor geral da instrução, Alfredo Pujol, afirmava que cabia à inspetoria do ensino preencher o destino a que foi criada, “penetrando o vasto laboratório da pedagogia moderna, colhendo aí os elementos dispersos e conectá-los, sistematizando-os metodicamente a fim de se conseguir a unidade do ensino. Preocupada, porém, com a fiscalização, com inquéritos, processos e mais trabalhos de ordem administrativa, ela não poderá, como não tem podido, dar cumprimento à lei que criou a aludida repartição”. Para João Lourenço Rodrigues, havia a obra de reorganização do ensino paulista a nove anos estacionado ou mesmo recuado.

Uma outra questão que começou a incomodar foi à falta de uniformidade dos grupos escolares e o distanciamento das escolas isoladas e reunidas. Fato que João Lourenço Rodrigues expôs em discurso aos diretores dos grupos escolares no dia 9 de setembro de 1909, apresentando como causas desse isolamento: falta de uniformidade dos grupos escolares quanto aos programas e métodos utilizados; a desarticulação das escolas isoladas e reunidas em seus processos e métodos de ensino não existindo nada que lhes desse unidade ou uniformidade (*Anuário de Ensino 1907-1908*, p. 17). Como solução, propunha-se o restabelecimento nos grupos escolares

das antigas conferências mensais ou as palestras pedagógicas, bem como reuniões públicas sobre os assuntos relacionados ao ensino e à vida das escolas. Essas reuniões teriam por intuito a troca de ideias e o “despertar do entusiasmo necessário” para sustentar a tão grande causa educacional. Em segundo lugar, propõe a publicação do *Anuário de Ensino*, onde os professores poderiam encontrar os dados estatísticos do movimento escolar de todo o Estado, uma colaboração “abundante e técnica do ensino, bem como os métodos em pregados e seus resultados práticos” (*Anuário de Ensino 1907-1908*, p. 17).

Questões essas que não se resolveram de imediato, nos anos seguintes ocorreram novas reformas na tentativa de equalizar essas questões. Afinal, como qualificar os professores para o trabalho de modo que se fosse para além dos conteúdos e técnicas aprendidos a escola normal? As propostas começaram a criar forma por meio de conferências e periódicos, a exemplo dos anuários.

Conforme o Decreto nº 1885, de 6 de junho de 1910, a inspetoria sofreu nova reorganização, não só na sua estrutura administrativa, como em suas funções, pois Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública, avalia essa reforma com bons olhos. Segundo ele:

A Diretoria Geral da Instrução Pública trouxe reais melhoramentos para o ensino.

Os assuntos puramente administrativos — nomeações, permutas, remoções e demissões — estão exclusivamente a cargo da Secretaria do Interior. Só em casos excepcionais, para informações, é ouvida a Diretoria.

Os assuntos relativos a pedagogia em geral, às questões concernentes a higiene e à estatística escolar, à publicação de revistas e manuais didáticos cabem à Diretoria Geral. Esta ainda tem sob a sua alçada a inspeção das escolas isoladas, dos grupos escolares, das escolas complementares e do ensino preliminar privado em todo o Estado. Tornou-se mais ampla, em virtude do mesmo decreto, a esfera de ação da Diretoria Geral.

As disposições que lhe conferem o direito de localizar as escolas isoladas, de adotar e providenciar sobre a distribuição de livros e material didático, permitem ao diretor geral melhor distribuir o ensino e sistematizá-lo mais prontamente. A organização técnica das escolas e dos grupos, a divulgação dos métodos e processos recomendados pela Diretoria Geral competem, segundo a alínea 5 do artigo 18 do referido decreto aos inspetores escolares. (*Anuário do Ensino 1909-1910*, p. 42-43)

Como visto, a partir de 1910, a criada Diretoria Geral, por meio de seus inspetores, poderia organizar pedagogicamente as escolas, intuito ao qual inspetores e diretores se propunham. Se “vigiar” era o mote, essa vigilância precisava também ser organizada. Para isso, Oscar Thompson propõe um modelo de organização uniforme para o trabalho de inspeção. Em documento publicado em 02 de junho de 1910, sob o título *Instruções especiais para o serviço de Inspeção escolar*, ele define, em minúcias, o trabalho do inspetor em cada zona de atuação; o tempo em que cada zona, dividida em secções, deveria ser percorrida; a organização de um quadro demonstrativo que contasse o número de municípios e escolas visitadas, bem como o número de escolas providas nas sedes e nos bairros desses municípios; os dias em que deveriam estar presentes na repartição (Diretoria Geral da Instrução Pública); os dias reservados a visitas às escolas dos municípios não deveriam ser ocupados com outras atividades senão a de viajar e visitar os estabelecimentos; deveriam planejar sua viagem por meio do “Livro de Viagens”, onde fariam um resumo do roteiro a seguir. Quanto à inspeção dos grupos escolares e escolas reunidas, em todas as suas visitas, os inspetores deveriam cuidar especialmente dos métodos e processos preconizados pela diretoria. Dentre outras tarefas, eles deveriam: preocupar-se com o número de matrículas das escolas isoladas, cuidando para que atingissem 40 alunos; cuidar do cumprimento dos horários-modelos e, caso não houvesse horário em execução, deveria organizá-lo. E, por fim, deveriam, ainda, pelos municípios por onde passassem, realizar conferências populares sobre questões de instrução e educação (*Anuário do Ensino 1909-1910*, p. 18-20).

Nesse ínterim, nada poderia escapar aos olhos atentos dos inspetores escolares, olhares direcionados pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Nesse período, o papel da inspeção fora estabelecido como *pedagógico*; os serviços administrativos cabiam à Diretoria Geral da Instrução, bem como às secretarias dos Negócios do Interior. No ano de 1910, os registros revelam uma ampliação quanto à direção do campo pedagógico, pois Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, criou uma série de instrumentos técnicos para controlar não só as atividades do professor, mas também a do inspetor escolar. Grande parte dos serviços dos inspetores era gasto na fiscalização e inspeção das escolas isoladas, já que os grupos escolares possuíam o seu fiscalizador dentro do próprio estabelecimento, o diretor escolar. Para tanto, Oscar Thompson deixou claro qual teria sido um

dos trabalhos realizados pelos inspetores no mês de fevereiro de 1909: uma inspeção que permitisse à Diretoria Geral da Instrução Pública “conhecer as condições de funcionamento, com informações decisivas sobre a competência profissional e dedicação ao trabalho de cada respectivo professor” (*Anuário de Ensino 1909-1910*, p. 26).

1. Os trabalhos de inspeção que foram feitos na 1ª quinzena daquele mês, nesta capital, visaram os seguintes fins:
2. Animar e amparar os professores, aconselhando-os a aceitarem à matrícula, de preferência, os alunos analfabetos;
3. Tomar a relação dos alunos matriculados e presentes especificando o número de analfabetos;
4. Tomar nota da dotação do material e das necessidades de cada escola;
5. Verificar qual o livro e método adotados no ensino da leitura dos analfabetos;
6. Estudar a localização de cada escola, intimando os professores, no caso de deslocação, a transferi-las, dentro de 3 meses, para o ponto mais conveniente do respectivo perímetro;
7. Informações reservadas sobre a competência profissional, dedicação e ordem de cada um dos professores (*Anuário de Ensino*, 1909-1910, p. 26).

Após a referida visita com um olhar dirigido não só para as coisas, mas principalmente para as pessoas, Oscar Thompson apresenta o que denominou de “pequena resenha” sobre as condições de funcionamento das escolas. Com isso, ele aponta aspectos que em nada se diferenciam dos já citados e encontrados desde o período imperial. Segundo ele, era “desagradabilíssimo” o aspecto geral daquelas escolas, visto que funcionavam em salas “acanhadíssimas”, nem sempre recomendadas pelas condições de higiene, ar, luz e estavam longe de comportar o número de alunos estabelecido pelo regulamento, que era em torno de 40.

Quanto ao trabalho de transmissão do ensino e o cumprimento do programa, essas se ressentiam tanto pela falta de materiais quanto pela má instalação e também pela ausência de uma orientação “técnica constante demorada”. Seria impossível fazê-la com o número pequeno de 10 inspetores. Quanto aos professores afirmou: “se alguns exercem com esforço e dedicação as funções do cargo, outros, em número

consideravelmente maior, não se recomendam nem pela assiduidade nem pelo preparo técnico”. (*Anuário de Ensino, 1909-1910*, p. 27).

Estranha-se o fato de esses professores não terem preparo técnico como afirmou o diretor geral da instrução, Oscar Thompson, pois, com a reforma de 1904, pelo Decreto nº 930, nenhum professor poderia ingressar no magistério sem ter se diplomado pela escola normal. O artigo 5º do mesmo decreto determinou como critério para se atuar em escolas da capital dois anos de exercício em escolas isoladas dos municípios. Resta saber a que preparo se referia o diretor geral ou, ainda, se o provimento dessas escolas realmente passou pelos critérios estabelecidos pelo regulamento. Em 1910, em seu relatório encaminhado ao secretário do Interior, Altino Arantes, o diretor geral João Chrysostomo Bueno dos Reis Filho, ao se referir aos serviços de inspeção escolar, apresentou as instruções dadas aos inspetores escolares com o “intuito de melhorar o aparelho escolar desconjuntado”, a partir de sua “longa experiência amadurecida”. Ele era formado pela escola normal, fora professor de escola isolada, diretor de escola normal, bem como inspetor escolar. Com esses predicados, dizia-se amadurecido e experiente. Portanto, propõe aos inspetores um olhar mais aguçado sobre alguns grupos e escolas que desvirtuavam o método racional de ensino, porque confiavam todo o conhecimento à memória, fato que prejudicava o raciocínio, transformando as crianças em meras repetidoras inconscientes do que passivamente teriam ouvido ou decorado (*Anuário de Ensino, 1911-12*, p. 21). Para facilitar a uniformização do ensino, ele passa a apresentar um tratado quanto às orientações a serem dadas às escolas que desvirtuavam o ensino proposto pelo governo.

A proposta, de autoria de João Chrysostomo dos Reis Junior, de intervenção direta no fazer cotidiano do professor indicava como deveriam ser controladas as atividades desses em relação às matérias a serem ensinadas nas escolas: Português, Aritmética, Geometria, Física e Química, Ciências Naturais, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, Desenho, dentre outras. Vejamos, por exemplo, o que preconizavam essas orientações quanto às atividades de Português:

I- Caligráfica — vertical — cuidado com a posição do aluno e disposição do papel.

II — leitura em grupos escolares – aos analfabetos pelo método analítico; em escolas isoladas pela palavração.

III – leitura e linguagem (em todas as classes) exigir fiel observância do manual “Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos”. (*Anuário de Ensino 1911-12*, p. 21)

Como se pode observar, João Chrysostomo dos Reis Junior se afastava da direção dada pelo seu antecessor Oscar Thompson, que se preocupou em dar direção ao trabalho dos inspetores, controlando a forma e o tempo de atuação dos mesmos. Ele dirigia o olhar para os aspectos pedagógicos, mas de modo um tanto mais indireto, mais focado no controle dos resultados.

Ademais, segundo João Chrysostomo do Reis, para que a inspeção produzisse os resultados dela esperados, era necessário o controle da assiduidade dos professores e dos alunos. Para tal, era indispensável que a inspeção escolar fosse feita o mais frequente e demoradamente possível; que o serviço dos inspetores escolares não se limitasse as visitas às escolas. Seu papel era bem mais complexo, a saber: organizar ou observar a organização dos grupos e das escolas isoladas; orientar pedagogicamente os professores; verificar a escrituração dos livros e os trabalhos produzidos pelos alunos, ou seja, todas as condições que, em uma escola, conduzissem ao aproveitamento geral dos alunos e ao aperfeiçoamento do ensino.

Os grupos escolares, uma vez organizados, não se exigiam, em rigor, muitas visitas de inspeção, pois as respectivas classes estavam constantemente sob os olhos do diretor. As escolas isoladas, porém, precisavam estar, o mais constantemente possível, debaixo do olhar escrutinador da autoridade escolar, não só para que aí se desenvolvessem os melhores métodos de ensino, como para que estes fossem ministrados com proveito. Para João Chrysostomo, os professores não deviam ser entregues a si mesmos, pois, em regra, pouco faziam para um ensino profícuo.

Para o então diretor geral de instrução pública, a legislação escolar impunha às câmaras municipais atribuições bem amplas. Segundo João Chrysostomo, infelizmente, essas atribuições nem sempre tinham sido bem compreendidas e executadas, em condições de se colherem delas os resultados esperados. Assim, em regra, mais preocupadas com a própria

administração, elas não destinavam ao serviço de ensino a dedicação necessária.

O inspetor municipal, autoridade encarregada da fiscalização das escolas isoladas nos municípios, não se ocupava senão com o fornecimento de atestados de exercício aos professores, sem a devida preocupação com a fiscalização das escolas. Em tais condições, torna-se quase nula a colaboração das câmaras nesse importante ramo do serviço público (*Anuário de Ensino*, 1915, p. 27).

Isso constatado João Chrysostomo afirmava: “penso que é de absoluta necessidade, em bem dos magnos interesses do ensino, que uma modificação se faça na lei, retirando-se as atribuições conferidas às câmaras municipais, no tocante à fiscalização das escolas isoladas” (*Anuário de Ensino*, 1915, p. 28). E, para tanto, propunha que essa fiscalização se fizesse pelo Estado por meio de seus diretores escolares, isto é, a autoridade estadual que se encontrava no município. A proposta que lhe parecia conveniente ampliava o papel do diretor escolar, que passaria a ter um poder de controle também sobre as demais escolas do município. Ela também ampliava o olhar da Diretoria Geral, tornando-a mais direta e constante, resolvendo, em parte, o problema com o número de inspetores escolares e barateando os custos da instrução pública para o Estado.<sup>16</sup>

Outro fato a ser analisado na administração do diretor geral da instrução pública, João Chrysostomo dos Reis Junior, que perdurou até 1917 — foi a intensificação atribuída ao papel qualificador do *Anuário de Ensino*, já que houve uma ampliação do espaço para relatos, opiniões e propostas dos inspetores escolares. Fato que já ocorria, ainda que de maneira recortada, no anuário de 1907-1908. Por meio desse espaço, começam a aparecer questões como as “causas perturbadoras da disciplina escolar”, discussão que foi colocada em forma de artigo pelo inspetor escolar Theodoro de Moraes. No referido texto, o inspetor aborda a necessidade da boa disciplina escolar para a regularização do ensino, bem como ordena o trabalho do professor. Considerou que, muitas vezes, a falta de disciplina do aluno estaria ligada à falta de preparo do

---

<sup>16</sup> Em 1915, o Estado estava dividido em 18 zonas escolares, além da capital, sendo o serviço de inspeção desempenhado por 21 inspetores, ficando em torno de 10 a quinze municípios para casa inspetor. Número que o diretor geral da Instrução Pública julgava insuficiente (cf. *Anuário de Ensino*, 1914 e 1915).

mestre. Como solução, demonstrou a necessidade de o professor estar sempre estudando, ou seja, estar sempre se preparando para as aulas e seguindo métodos de ensino (*Anuário de ensino*, 1910-1911, p. 17-22).

O inspetor escolar Theodoro de Moraes fez sérias críticas ao sistema de escolas isoladas e, de forma indireta, à reforma de 1904. Segundo ele, o erro estaria em exigir o ingresso do professor primário pela passagem por essas escolas, já que seria uma utopia querer que alguém fosse o mais competente, o mais dedicado dos professores e tirar das escolas isoladas as vantagens que se colhiam nas classes homogêneas, graduadas dos grupos escolares. Esta escola possuía defeitos inerentes à sua própria natureza, os quais jamais perderia.

E o maior, senão a origem de todos, é ter o professor de educar crianças de idade e adiantamento diferentes, as quais lhe constituem não só, porém vários auditórios: esta falha não pode ser remediada: é insanável. A escola isolada tem de arcar com ela aqui e em toda parte. É um defeito orgânico. O traquejo, a prática, a experiência conseguem, muitas vezes, reduzi-lo ao mínimo, curá-lo radicalmente é que nunca. (*Anuário do ensino 1910-1911*, p. 260).

Apesar da crítica “pessimista”, o inspetor escolar aponta soluções para os problemas encontrados nas escolas isoladas. Segundo ele, a principal medida era o embelezamento do espaço, de modo a construir espaços higiênicos e adequados. Se não houve verba para tanto, poder-se-ia seguir o modelo de escolas estrangeiras, como as de madeira.

Interessante notar que os inspetores escolares não só reclamavam, mas começavam, por meio da observação da realidade e por estudos, a amarrar todo o conhecimento acerca da escola, ainda que sua função principal fosse a de fiscalizar e inspecionar o ensino. Os aspectos arquitetônicos, que, em um primeiro momento, apresentar-se-iam como questões para engenheiros ou arquitetos, aparecem aliados aos aspectos higiênicos e pedagógicos do espaço escolar. Os inspetores, empenhados, então, na tarefa de fiscalizar o ensino, mostram-se alarmados com os problemas encontrados não só na prática do professor de escola isolada, mas também com as suas condições materiais de trabalho. No anuário de 1915, o inspetor escolar Joaquim Luiz de Brito apresenta um estudo em que aponta o fato de não se ouvirem as autoridades escolares como a principal causa de muitos dos erros em relação à edificação escolar. O mais interessante, nesse estudo, é que o referido

inspetor apresentou, a exemplo do que propôs o inspetor Theodoro de Moraes, um projeto de como deveria ser a arquitetura das escolas isoladas.

Joaquim Luiz de Brito propunha que, nos municípios onde a densidade populacional não exigisse grandes edifícios, se construíssem as escolas isoladas em lugares mais centrais e de acordo com as necessidades da população. Ele critica a prática de construção em lugares improvisados, oferecidos pelas Câmaras Municipais. Para isso, apresenta três modelos que poderiam ser adotados, no sentido de reuni-las em duas, três ou mais escolas, o que asseguraria uma severa economia. Em seu artigo, ele não só determina as dimensões espaciais do prédio, a sua disposição, bem como os detalhes em relação aos assoalhos, azulejos paredes e cores dos mesmos (*Anuário de ensino*, 1915, p. XLI – XLIII).

Embora o diretor geral da instrução pública João Chrysostomo dos Reis Filho criasse condições efetivas para que a voz do inspetor escolar se fizesse presente na administração da escola, por meio do *Anuário escolar*, o número reduzido desses o incomodava e a reorganização desse serviço se colocava como uma importante reivindicação. Havia, ainda, temas como a divisão do período escolar (tanto para escolas isoladas e reunidas, quanto para grupos escolares) em dias, feriados, férias e festas escolares; horários de aulas e recreio; prescrições para professores sobre usos e distribuição de tempo e métodos de ensino que passaram a fazer parte das técnicas empregadas para dar uma certa eficiência ao trabalho do professor. Prescrições que aparecerão nas formas da lei e nos periódicos como artigos a serem lidos pelos professores e nas indicações de leituras dadas a esse professor de grupo escolar ou escola isolada.

Em 1921, Guilherme Kulhmann assume o cargo de diretor geral da instrução pública. Em relatório de 1922 (*Anuário de ensino* 1922, p. 114- 116), ele apresenta uma série de recomendações enviadas, por meio de ofício, aos delegados regionais. No documento, ele assinala que aquelas recomendações, embora já tivessem sido anteriormente feitas em reunião, era preciso “relembra-las”. Os tópicos eram:

1. Cabia àquela diretoria, por meio de seus professores, a indagação diária sobre a existência de analfabetos de 9 a 10 anos, que ainda não frequentassem a escola, missão essa que deveria ser acompanhada pelo delegado de modo a

se garantir que o professor não a cumprisse de modo indiferente e sem entusiasmo;

2. A obrigatoriedade do ensino deveria ser rigorosamente aplicada e que, para tanto, se fazia necessário por parte dos delegados, inspetores, diretores e professores o conhecimento dos núcleos escolares, sem o que não poderiam agir com a presteza e a segurança necessárias ao interesse do ensino, pois, em muitas escolas, o número de frequência não correspondia à matrícula, o que resultava em uma “anomalia” que precisava ser sanada. Devendo diretores e professores empregarem todos os esforços no sentido de saná-la. E mais: a falta do cumprimento por parte dos professores e diretores da cobrança dos alunos quanto à frequência importaria em desobediência a ordens superiores e desrespeito à Lei.

3. O ofício se referia ainda ao termo de visita do inspetor ou professor, que deveria ser remetido à delegacia de ensino. Para tanto, era necessário: antes de 1º de fevereiro de 1923, conhecer os nomes dos adidos de cada estabelecimento de ensino, na ordem de antiguidade no magistério; verificar se as determinações estavam sendo cumpridas; deveriam, ainda, os delegados fiscalizarem os estabelecimentos de ensino de sua região promovendo pessoalmente a efetivação da matrícula e a frequência dos alunos.

Por fim, o documento dava orientações quanto às viagens dos delegados. Ela deveria ser feita sem o acompanhamento de seus auxiliares, cabendo ao mesmo a inspeção aos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas, salientando que todas as circulares expedidas por aquela diretoria deveriam ser postas em prática. A “inobservância” daquelas recomendações resultaria em “desobediência a ordens superiores”.

Nesse sentido, a reforma de 1920 não só dava a direção a um projeto governamental de alfabetização das classes populares para um maior desempenho na vida econômica do Estado, como também intensificava um processo de burocratização, que, segundo Weber, uma vez posto em andamento não se pode dele escapar.

Assim sendo, o ingresso do professor primário, seja ele efetivo ou provisório, substituto ou permanente, na instrução pública paulista, se fez por exames, mas também por prescrições normativas que o qualificavam para a atividade docente. Trata-se de estratégias cercadas de técnicas documentais, registros e arquivos, informações diversificadas que classificam e hierarquizam o indivíduo, a partir de um poder/saber que o colocou sob

uma vigilância coletiva, na medida em que havia todo um aparato destinado a inspecionar e fiscalizar o cotidiano da escola.

Nesse sentido, este trabalho aponta para a necessidade de um olhar mais atento para as práticas desses profissionais da educação que vigiavam a vida da escola, mas, ao mesmo tempo, eram colocados sob o constante controle e a vigilância pelo poder estatal. Dessa forma, a prática do professor primário era colocada sob rígida vigilância, características e demandas que formavam e capacitavam o inspetor escolar.

Viu-se nesse percurso analítico que os saberes adquiridos por um sistema permanente de vigilância e controle da prática docente do professor primário geraram uma série de registros, observações e recomendações, que permitiram ao Estado provocar inúmeras mudanças no comportamento desse professor. A intenção era tentar transformá-lo em objeto e instrumento de um poder/saber sobre a infância, sobre a escola, como mais um entre os vários elementos tecnológicos de que os governos dispunham para o controle da vida social.

## Referências e Fontes

BURKE, Peter. 2003. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

DEJOURS, Christophe. 1994 *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.

DURÃES, Sarah Jane Alves. 2002. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. Tese (Doutorado) — Programa de estudos pós-graduados em Educação: Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, Typ. Irmãos Ferraz. 16 v. De 1907 a 1927.

\_\_\_\_\_. *Relatórios dos secretários dos Negócios do Interior*. São Paulo. De 1892 a 1927.

\_\_\_\_\_. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo. São Paulo, Typ. Do Diário Oficial, Tomos de I a XL.

- FOUCAULT, Michel. 1996. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 24ª ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 2002. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Mortais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- GIGLIO, Célia Maria Benedicto. 2001. *Uma genealogia de práticas educativas na província de São Paulo: 1836-1876*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HOUAISS, Antônio. 2005. *Dicionário – Houaiss de língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- TANURI, Leonor Maria. 1979. *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Edusp.
- MAX WEBER. 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4ª ed. Vol. I, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília.

## 9. Os fazeres cotidianos do conselho superior da instrução pública (1890 – 1897)

Evidenciar a operacionalização do projeto republicano, de ordenação da escola pública, por meio dos fazeres cotidianos do Conselho Superior da Instrução Pública é objetivo desse texto. Para tanto, foram analisados cinco livros Ata disponíveis no arquivo público do estado de São Paulo, em que foi possível averiguar as pautas e discussões disponíveis nesses. Criado, na República, pelo Decreto 2018 de 27 de novembro de 1893, o Conselho Superior da Instrução Pública, possuía por atribuição as questões administrativas e pedagógicas e funcionando como um dos auxiliares da administração da Instrução.

Os membros do Conselho Superior eram eleitos e, após a eleição, poderiam ser nomeados e exercerem suas atividades por três anos, sendo-lhes permitida a reeleição. Esses eram: um docente eleito pelos professores públicos primários do Estado; dois delegados da municipalidade, eleitos pelas Câmaras Municipais; e um docente, eleito pelos professores do ginásio. Os professores eleitos deveriam estar em efetivo exercício podendo ser diplomado ou não. Já os representantes municipais poderiam ser professores ou outros cidadãos comuns. Os demais membros não eleitos faziam parte do Conselho, por ocuparem outros cargos, como o de diretor geral da instrução pública, diretor da Escola Normal da Capital e diretor da Escola-Modelo da Capital.

O *Anuário de Ensino*, de 1907, apresenta a relação de Conselheiros nesse período, e dele faziam parte: Dr. Arthur César Guimarães, Diretor Geral da Instrução Pública; o Diretor da Escola Normal, Cônego Vicente da Silva; os membros eleitos pelas Câmaras Municipais: Drs. Basílio A. Machado de Oliveira, José Vicente de Azevedo, Frederico J. de Araújo Abranches e Padre José Valois de Castro. Os três membros nomeados pelo governo eram: Drs. Joaquim José Vieira de Carvalho, Francisco de Paula Rabello e Joaquim de Almeida Leite de Moraes. Pela Municipalidade foram eleitos: Drs. Wenceslau de Queiroz e Isaias Vilhaça; pelo Ginásio, o Dr. Alonso Guaynaz da Fonseca; e, pelo professorado: Dr. Ernesto Goulart Penteado. O Conselho instalou-se em 05 de maio de 1893. Mais tarde, alterou-se a

constituição do conselho quanto aos nomes indicados, pois se retirou Dr. Isaias Vilhaça e entrou como representante do professorado o professor Augusto César Castanho, passando Ernesto Goulart Penteadó (antes representante do professorado) a representar a municipalidade.

As atribuições, conferidas ao Conselho Superior, pelo regulamento, eram: organizar regulamentos especiais, consolidando todas as disposições contidas no Decreto e, em seguida, organizar o regulamento interno das escolas; inspecionar, principalmente as escolas normais e ginásios, além de outras atribuições; propor e organizar os concursos públicos; resolver sobre as penas a impor aos professores; dar ou sonegar aprovação à escolha dos professores interinos; propor, ao presidente do Estado, a nomeação dos inspetores do distrito; coibir as faltas cometidas pelos professores que fossem levadas ao seu conhecimento pelos inspetores do distrito; providenciar a organização de quadros estatística; decidir sobre a época em que os inspetores de distrito deveriam enviar seus relatórios anuais.

Por meio das Atas foi possível identificar o modo como no Conselho Superior da Instrução Pública de São Paulo cumpria suas atribuições que eram: inspecionar, organizar, propor, fazer, aprovar, decidir e resolver as questões relativas às instituições de ensino de São Paulo. Funções essas que se desdobravam em uma série de atividades cotidianas relativas à organização de programas escolares, a seleção e adoção de material escolar dentre eles os livros que seriam usados nas escolas, de modo que a vida das escolas públicas passava pelos conselheiros. Assim que o debate entre posições diversas — do Conselho Superior da Instrução — foi, em todo o período de sua existência, espaço de encontros, desencontros e expectativas de uma série de investimentos para a fabricação de sujeitos e instituições normalizadores da ordem social.

O projeto Republicano teve por foco a educação popular e para tanto contou com a criação e desenvolvimento de uma Diretoria de Instrução Pública com um grupo de funcionários em cargos de direção do ensino, para garantir a execução desse projeto, seja por meio da organização administrativa e pedagógica das escolas, seja através da fiscalização e a qualificação dos professores. Será observado, também, como outros serviços foram instituídos de modo a se atender às demandas sociais do projeto social em execução.

Para tanto, a análise a ser empreendida neste trabalho resulta de uma pesquisa, já concluída, cujo objetivo central foi evidenciar as práticas de recrutamento de qualificação dos professores públicos primários em São Paulo, momento em que, por meio de uma análise documental se confirmou que a racionalização do trabalho pedagógico que se viu operar na escola, desde os primórdios da República, na instrução pública paulista, foi um conhecimento gerado dentro da organização político-administrativa estatal.

Na instrução pública, com o Decreto nº 144/B, que regulamentou a referida Lei 88/1892, as competências dos encarregados da direção e fiscalização do ensino, bem como a subordinação à qual estavam sujeitos, ficaram determinadas de modo que a direção suprema do ensino ficasse nas mãos do presidente. Ele teria como auxiliares: o secretário do Interior, o Conselho Superior, o Diretor Geral da Instrução Pública, os inspetores de distrito e as Câmaras Municipais. (Os inspetores do distrito, que eram em número de 30, passaram, em 1895, com a Lei de 3 de setembro, para 40, pois considerava-se o número anterior insuficiente para realização dos trabalhos (*Anuário de Ensino*, 1907, p. XXVIII).

Ao presidente do Estado caberia: nomear o diretor geral, os inspetores de distrito, os professores, os secretários e oficiais dos estabelecimentos de ensino, bem como os empregados da repartição da instrução pública, exceto aqueles nomeados pelo secretário do Interior; conceder aposentadoria permuta e remoções; aprovar as nomeações de professores de escolas provisórias; criar cursos noturnos gratuitos, mediante propostas do Conselho Superior e informações dos inspetores de distrito; determinar a época dos concursos; dentre outras atribuições.

Ao secretário dos Negócios do Interior competia: ser intermediário das propostas de aposentadorias, permutas e remoções dos professores, feitas pelo diretor geral da instrução ao presidente do Estado; conceder vitaliciedade aos professores a que tivessem direito e a tivessem requerido; ser intermediário do resultado dos concursos que, com base nas nomeações para o magistério público, incumbia ao diretor geral apresentar ao presidente do Estado; distribuir gratuitamente, aos professores das escolas provisórias, manuais em que fossem indicados os procedimentos a seguir, para que o programa fosse desenvolvido de acordo com esses manuais; presidir todos os concursos para provimento das cadeiras; propor, ao presidente do Estado, as aposentadorias, permutas e remoções requeridas pelos

professores; nomear, mediante proposta dos inspetores distritais, substitutos para regência das escolas preliminares e intermédias, cujos professores se tornassem impedidos por mais de 30 dias, caso não tivessem adjuntos; conceder aos professores públicos primários licença, por causa justificada, de até quinze dias, com ordenado ou sem ele; levar ao conhecimento, do presidente do Estado, o resultado dos concursos para base das nomeações; apreciar as medidas tomadas pelo Conselho Superior; ser intermediário entre o diretor geral, o presidente do Estado e o Congresso Estadual; tomar conhecimento dos relatórios anuais do diretor geral; criar escolas ambulantes, sugeridas pelo Conselho Superior.

As atribuições, conferidas ao Conselho Superior, pelo Regulamento, eram: organizar regulamentos especiais, consolidando todas as disposições contidas no Decreto e, em seguida, organizar o regulamento interno das escolas; inspecionar, principalmente as escolas normais e ginásios, além de outras atribuições; propor, ao governo, a nomeação de comissões examinadoras dos concursos; organizar os programas para provimento de cadeiras; resolver sobre as penas a impor aos professores; dar ou sonegar aprovação à escolha dos professores interinos; propor, ao presidente do Estado, a nomeação dos inspetores do distrito; coibir as faltas cometidas pelos professores que fossem levadas ao seu conhecimento pelos inspetores do distrito; providenciar a organização de quadros estatístico; decidir sobre a época em que os inspetores de distrito deveriam enviar seus relatórios anuais; organizar os programas de ensino primário e decidir sobre os livros e materiais escolares a serem distribuídos às escolas. Os membros do Conselho Superior eram eleitos e, após a eleição, poderiam ser nomeados e exercerem suas atividades por três anos, sendo-lhes permitida a reeleição. Esses membros eram um docente eleito pelos professores públicos primários do Estado; dois delegados da municipalidade, eleitos pelas Câmaras Municipais; e um docente, eleito pelos professores do ginásio. Os professores deveriam eleger demais em efetivo exercício, diplomados ou não. Já os representantes municipais poderiam ser professores ou outros cidadãos. (Artigos 4º, 5º. (§ 5º) e 44 (§ 3º) do Decreto 114-B/1892). Os demais membros não eleitos faziam parte do Conselho, por ocuparem outros cargos, como o de diretor geral da instrução pública, diretor da Escola Normal da Capital e diretor da Escola-Modelo da Capital. Ao diretor geral competia: presidir as sessões do Conselho; tomar parte em suas

deliberações; servir de intermediário entre esse Colegiado e o governo; instruir os empregados da instrução pública, inspetores de distrito, diretores, professores, quer públicos ou particulares, sobre dúvidas que lhe fossem propostas acerca do cumprimento de seus deveres, sujeitando a solução delas ao Conselho Superior, à aprovação do governo; nomear substitutos de escolas preliminares e intermédias, quando seus professores se licenciavam por mais de 30 dias, conceder licenças aos funcionários da repartição e das escolas, bem como aos professores; propor ao Congresso a criação e supressão de cadeiras e o orçamento anual das despesas com a instrução; propor ao presidente do Estado: aposentadorias, permutas, remoções, e nomeações; propor ao secretário do Interior as reformas julgadas convenientes pelo Conselho Superior, as nomeações e as declarações de vitaliciedade.

Os inspetores de distrito, responsáveis diretos pela fiscalização do ensino, nomeados pelo presidente por indicação do Conselho Superior, por 3 anos, podendo ser renovados, dentre professores normalistas, com 5 anos de prática e com 30 anos no mínimo, tiveram suas atribuições fixadas em: presidir os exames das escolas públicas; inquirir, de cada professor, as modificações que, porventura, fossem convenientes introduzir no regime escolar do distrito; remeter ao Conselho Superior, nas épocas por esse fixadas, relatórios circunstanciados sobre o ensino, indicando as modificações a fazer e dando conta do procedimento de cada professor; providenciar para que os professores realizassem conferências públicas; recenseamento de alunos; lavrar em livro especial o termo de vista; fiscalizar os estabelecimentos ou cursos profissionais ou industriais, criados pela municipalidade; nomear e presidir comissões de exames para professores interinos, de escolas provisórias; atestar o exercício dos professores e seus auxiliares em escolas preliminares; justificar até três faltas dos professores sob sua jurisdição; nomear quem substituiria os professores, das escolas preliminares e intermédias, nos impedimentos temporários, não excedentes a 30 dias; abrir, numerar, rubricar e encerrar todos os livros das escolas públicas sob sua jurisdição; dar cumprimento aos atos do presidente do Estado, do secretário do Interior, do Conselho e do diretor geral; e participar a este todas as ocorrências que pudessem ser classificadas como delitos disciplinares excedentes à sua alçada, nos limites de seu distrito.

Diante do exposto acima, pôde-se verificar como se dava a comunicação entre os diferentes cargos e funções, dentro da estrutura hierárquica, contida nas atribuições e subordinação de cada membro que compunha a direção e fiscalização do ensino, no Estado de São Paulo. Todavia, no ano de 1893, a administração e a fiscalização do ensino sofreram algumas alterações importantes. Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, Regulamento da Instrução Pública, para execução das Leis nºs 88, de 8 de novembro de 1892 e 169, de 7 de agosto de 1893. Embora existisse uma subordinação hierárquica, na relação entre o Conselho Superior, a Secretaria do Interior, a Diretoria Geral da Instrução e os Inspectores Distritais, com as modificações os diretores de ginásios e escolas normais passaram a se relacionar, no que dizia respeito a assuntos administrativos, diretamente com o Conselho Superior e com o secretário do Interior, sem a necessidade de passarem antes pelo diretor geral. Essa determinação não só enfraqueceu a função de diretor, como acabou por delegar aos diretores o papel de autoridades intermediárias entre o governo e a escola, retirando a necessidade de tratarem seus problemas administrativos com o diretor geral da instrução.

O Conselho Superior, com oito membros que se posicionavam antes entre o diretor geral e o secretário do Interior, passou a se situar no mesmo nível do secretário do Interior, com as mesmas atribuições anteriores, ou seja, inspecionar as instituições de ensino do Estado.

Ao secretário do Interior foram acrescentadas as incumbências de presidir o Conselho Superior; ter, além do voto singular, o de qualidade nos casos de empate e resolver os problemas administrativos apresentados pelos diretores das escolas normais e ginásios.

Ao comparar a hierarquia estabelecida até aqui, pode-se observar um sensível esforço no sentido de organizar racionalmente os trabalhos, estruturando órgãos administrativos e definindo lhes as respectivas competências.

Nesse movimento racionalizador das práticas, alguns cargos ganharam mais atribuições e responsabilidades e, com isso, aproximavam-se do centro decisório. Outros, já próximo deste, perderam poderes. Foi o caso do diretor geral da instrução pública, que, com a Reforma de 1893, perdeu o controle sobre os diretores da escola normal e dos ginásios. Esses, por

sua vez, passam a ter importância distinta, aproximando-se do secretário do Interior.

Nesse sentido, foi o diretor geral da instrução quem teve sua competência mais restringida pelo Regulamento de 1893, pois dele foram retirados os poderes de: presidir o Conselho Superior da Instrução; presidir os concursos para o provimento das escolas secundárias e profissionais, participando apenas como simples representante do governo; e inspecionar sobre a escola normal.

Quanto às escolas, adquiria-se um conhecimento a cada visita dos inspetores. Eles faziam relatórios sobre as escolas, sobre a distribuição espacial, os programas e resultados obtidos. Tal organização demandava um sistema de inspeção que reunisse informações e atuasse eficazmente sobre as escolas dispersas pelo Estado.

Graças à providente divisão de atribuições, à acertada distribuição dos serviços, à capacidade e dedicação dos funcionários encarregados de executá-los, o plano da administração seguiu sempre o curso normal, produzindo os benefícios esperados e previstos, de modo que sua atual fase é incontestavelmente compensadora de todos os esforços e sacrifícios despendidos, e oferece cabal demonstração da excelência do organismo político que a lei fundamental criou e a sua leal observância pos em exercício (Anais da Câmara dos Deputados, 1896)

O discurso acima, mensagem do presidente do Estado, Bernardino de Campos, aos senadores e ao Congresso Legislativo de São Paulo, em 1895, apresentava a perfeita dimensão dos trabalhos desenvolvidos em todos os campos da administração pública, pois não se tratava apenas de um trabalho realizado na instrução, mas, como já foi exposto, em todos os demais organismos estatais. Com a Reforma da Instrução de 1892, a inspetoria geral ganha *staff* de Diretoria da Instrução Pública e passa a ser organizada em quatro seções: 1ª seção: escolas preliminares e complementares; 2ª seção: ginásios, escolas normais e curso superior; 3ª seção: Conselho Superior, ensino privado e estatística escolar do Estado, e 4ª seção: almoxarifado. Com o Decreto nº 382, de 03 de setembro de 1896, foi aprovado o regulamento da Secretaria do Interior. Essas quatro seções da Secretaria Geral da Instrução Pública foram reduzidas a três e subordinadas à 2ª subdiretoria. Ela ficou, ainda, responsável por associações literárias, estabelecimentos congêneres, bibliotecas e museus. O cargo de diretor geral da instrução

pública e o Conselho Superior da Instrução Pública foram suprimidos, passando suas atribuições para o então secretário do Interior.

Embora não se tenha verificado, nas mensagens do presidente do Estado, Campo Salles, ao Congresso Legislativo, explicação para a supressão do cargo de diretor geral da Instrução, foi encontrada uma fala desse presidente, no mínimo, sintomática. De um lado, ele afirmava ser o papel da inspeção escolar “fundamental” e, por isso, o inspetor primário seria o agente mais ativo da instrução pública, “sua pedra angular ou a sua cavilha”. Por outro lado, defendia que, às vezes, o envolvimento do “inspetor em situações que lhe não estranhas” o tirava da sua “indispensável isenção, envolvendo-o, algumas vezes, na confusão de interesses de ordem diversa e contrários aos intuitos da sua missão” e, portanto, propôs a modificação desses serviços, dando-lhes uma nova forma organizativa dos distritos, bem como promovendo modificação em suas atribuições, para que o trabalho pudesse ser entregue a um pessoal em menor número, mas de “reconhecida competência”. Por certo, defendia a ideia de que essa modificação teria toda a “probabilidade” de funcionar melhor atendendo, assim, “à causa do ensino” (Egas, 1927a, p. 106-107).

Entretanto, em relação do Conselho da Instrução Pública, o presidente do Estado propôs a supressão, expondo claramente que, como entidade consultiva, considerava-o sem utilidade prática, pois a instrução pública possuía “aparelhos indispensáveis” para a realização dos serviços, mas se a função fosse “deliberativa”, como o era, tornar-se-ia “incompatível com um regime de concentração” que se desenvolvia no seu governo (Egas, 1927a, p. 107).

O debate entre posições diversas — da constituição do cargo de diretor ou inspetor geral ao dos inspetores escolares (literário e distrital) e do Conselho Superior da Instrução — A última reunião do Conselho Superior foi no dia 17 de setembro de 1897, sob a direção do Secretário do Interior, Dino Bueno (Anuário 1907). foi, em todo o período aqui estudado (1892 a 1930), espaço de encontros, desencontros e expectativas de uma série de investimentos dispostos para a fabricação de sujeitos e instituições normalizadores da ordem social. As razões que levaram o Congresso do Estado a determinar a supressão da Secretaria Geral da Instrução Pública, segundo relatório do secretário do Interior, Dino Bueno, referiam-se ao fato de estar essa Secretaria “embaraçando” a ação do governo nos assuntos

referentes ao ensino público e provocando duplicidade de processo de todas as matérias que por ela deveriam passar.

No caso dos cargos superiores, esses foram quase que imediatamente hierarquizados, pois, como se pôde demonstrar, tratava-se de um processo há muito iniciado. Tratava-se de um processo regido por uma série de competências fixas, ordenadas por regulamentos, leis e normas administrativas, que iam sendo, pouco a pouco, implementadas, reorganizadas e substituídas, por leis e normas administrativas. A cada regulamento, as leis se tornavam mais minuciosas, sem que nenhuma ação humana lhes escapasse, com um sentido único de se garantir a execução dos serviços.

Linhas de autoridade bem distribuídas e rigorosamente delimitadas pelas leis e decretos puderam ser evidenciadas com o regulamento de 8 de outubro de 1851. Ele ditava a nova organização político-administrativa da instrução pública, passando-a para o controle do presidente da província, juntamente com um Conselho Consultivo, um inspetor geral e inspetores de distrito. Exigências de qualificação para a ocupação dos cargos de direção foram substituídas por antigas indicações políticas.

Um sistema de supervisão do trabalho dos postos inferiores foi logo estabelecido, de modo que os professores primários passaram a ser supervisionados pelos seus superiores, os inspetores escolares e os diretores de escola. Supervisão essa sempre regulada por normas que, como já mencionado, ampliavam o conhecimento desses supervisores e os qualificavam para a ascensão profissional. Veja-se pelo fato de muitos terem assumido o cargo de inspetor ou diretor geral da Instrução Pública por meio de um conhecimento que, por certo, não foi adquirido na Faculdade de Direito ou Medicina, muito menos nos bancos da escola normal.

O que se pode observar foi um projeto modernizador que implicava em sair de um modo de dominação da vida patriarcal em que o presidente, na província, era o provedor da vida societária, em que todos os poderes estavam centrados na mão de um único senhor, o pai da província. O objetivo era um modelo de administração racional burocrática e representativa. Isso implicou a desagregação do poder anterior, que foi confiado a três poderes (o Legislativo, o Executivo e o Judiciário), que se moviam em torno de uma nova e moderna racionalidade econômica.

A reorganização da administração pública, nesse caso, estaria nas mãos do Executivo, que se instituiu burocraticamente para equalizar o poder de mando dos poderes então instituídos. Para tanto, o grupo, corpo de instituições e funcionários seriam regidos por uma racionalização de prestação de serviços encaminhados por uma ordem jurídica, que servia tanto às instituições quanto à sociedade civil. Mas como tal fato pôde ser realizado se o que existia no Estado era um corpo institucional e funcional com sérios e velhos vícios?

Como se constatou, aquelas instituições jurídicas, educacionais e políticas passaram por várias e constantes reformas em busca de um modelo adequado ao novo sistema político. Um conjunto de Leis e Decretos era publicado a cada dia e passava tanto pelo código de posturas dos municípios, que implicava na dominação da vida do cidadão comum, quanto pela regulação dos poderes de cada instituição. Isso tudo através de um exercício contínuo, determinando as competências e regulando a vida dos seus serventuários. E, ainda, por meio de uma hierarquia oficial ou, como afirma Weber (2000, p. 143), *“uma organização de instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com direito de apelação ou reclamação das subordinadas às superiores”*, que foram seguidas por regras, técnicas ou normas. Foi o que se viu com os Decretos nº 28 e 29, de 1892, que criaram as Secretarias de Estado e instituíram os poderes e competências de cada uma, bem como a Lei nº 88, de 8 de setembro 1892, que reorganizou a instrução pública.

Buscou-se, neste trabalho, percorrer esses serviços não para encontrar suas características igualitárias, mas mostrar que, mesmo tendo se constituído de modos diferentes, compunham um corpo administrativo que garantia um discurso preconizado. Ao se observar o longo percurso daquelas instituições jurídicas, educacionais e policiais, pode se inferir que aqueles processos formadores foram muito mais de permanências do que de rompimentos; acomodação do que de subversão ao modelo anterior. Eles foram lentamente mudando as velhas e antigas práticas.

## Fontes e referências

ANAIS DA CAMARA DOS DEPUTADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO de. 1890 a 1933.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo. São Paulo, Typ. Do Diário Oficial, Tomos de I a XL.

EGAS, Eugenio. 1927(a). *Galeria dos Presidentes de São Paulo: período republicano (1920-1924) e vice-presidentes*. Volume III. São Paulo: Publicação Oficial do Estado de São Paulo. ESTADO DE SÃO PAULO. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, Typ. Irmãos Ferraz. 16 v. De 1907 a 1927.

WEBER, Max. 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4<sup>a</sup> ed. Vol. I, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília.

**Este pequeno livro resulta de artigos recortados de uma tese de doutorado, nomeada Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública em São Paulo, defendida em 2005 na PUC São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Mirian Jorge Warde (in memoria). Nele apresento os concursos públicos e as práticas de qualificação de professores(as), no estado de São Paulo, movidos por práticas administrativas e partidárias que determinavam os/as habilitados a compor o quadro de funcionários da máquina estatal. Concursos públicos e práticas formativas marcadas pelo compadrio e, as ingerências partidárias na história da profissão docente paulista.**