

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

TIAGO DONIZETTE DA CUNHA

**A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista
(1889-1920)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2015

TIAGO DONIZETTE DA CUNHA

**A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista
(1889-1920)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

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

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves – PUC/SP

Profa. Dra. Helenice Ciampi – PUC/SP

Profa. Dra. Carlota Boto – USP/SP

Para Claudia, sem seu amor e sua fé este sonho não seria possível.

À minha família, esteio para todos os momentos.

Agradecimentos

Acredito que o ato de agradecer todos àqueles que de alguma forma contribuíram para a pesquisa e a escrita de um trabalho acadêmico não se trata de mera formalidade, mas sim reconhecer uma das máximas que sustenta o desenvolvimento de todos os campos científicos: o conhecimento obtido é sempre o resultado de colaborações passadas e presentes.

Por isso gostaria de agradecer a orientação do Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves pelas preciosas pontuações e intervenções ao longo desta jornada, sempre com seu olhar clínico para detectar lacunas ou possibilidades com a documentação coletada e a bibliografia selecionada, o que só reforçou a admiração que cultivo por sua pessoa. Também não poderia deixar de citar as professoras Dra. Carlota Boto e Dra. Helenice Ciampi pelos incentivos e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. Todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, em especial aos professores Dr. José Geraldo Silveira Bueno e Alda Junqueira, por representarem a alma do Programa.

Com contribuições diferentes, mas não menos importantes, agradeço a secretária Betinha por sua simpatia, solicitude e eficiência ao nos auxiliar; todos os colegas das turmas pelas quais passei ao oportunizarem debates profícuos por meio de suas respectivas pesquisas e textos propostos, em especial a amiga Christiane Grace pelos diálogos tão agradáveis em nossas andanças.

Não poderia esquecer a agências de fomento CNPq e CAPES ao permitirem a possibilidade da pesquisa, além de todos os funcionários do Arquivo do Estado de São Paulo, do Arquivo Municipal de São José dos Campos, do Arquivo Histórico “Dr. Félix Guisard Filho” de Taubaté e do Museu Histórico e Pedagógico de Caçapava.

Por fim, agradeço a meus pais, Donizette e Matilde, pelo amor incondicional; a meus irmãos Diego e Diogo pela verdadeira amizade; a meu menino Victor pela confiança em todos os momentos; e a minha esposa, Claudia, meu anjo sem asas.

Resumo

A pesquisa analisou a atuação de professores primários nas primeiras décadas da República, especificamente aqueles que lecionaram no Vale do Paraíba paulista entre os anos de 1889 a 1920, período caracterizado pela ampliação de escolas isoladas, o surgimento dos primeiros grupos escolares e a nomeação e circulação de docentes nestas instituições de ensino. Optou-se por uma seleção de sujeitos que, de alguma forma, ganharam destaque no escopo dos relatórios da inspeção escolar e nos documentos elaborados pelos diretores dos grupos escolares e naqueles produzidos pelos próprios professores em processos disciplinares e na imprensa periódica. O principal objetivo foi avaliar como estes profissionais se articularam diante das particularidades relacionadas a estes modelos escolares em seus aspectos pedagógico, cultural, social e político, de forma a rastrear quais compreensões que estes docentes elaboraram do Estado e de sua própria profissão, suas reações diante das normatizações burocráticas e pedagógicas e suas visões do alunado. Como ferramenta teórico-metodológica destacam-se as contribuições de Jean-François Sirinelli com seus conceitos de *itinerário*, *geração* e *sociabilidade* como forma de analisar o intelectual (professor) como ator político, e de *experiência* de E. P. Thompson, a fim de compreender as ações e representações condicionadas destes professores que o contexto lhes permitia. Com isso, foi possível avaliar de que maneira as relações hierárquicas com o Estado, além de sua inserção social, acabaram por influenciar na atuação e na carreira destes professores.

Palavras-chave: República, Professores Primários, Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Vale do Paraíba paulista.

Abstract

The research analyzed the role of primary teachers in the early decades of the Republic, specifically those who have taught in the Vale do Paraíba between the years 1889 to 1920, characterized by the expansion of isolated schools period, the emergence of the first school groups and the appointment and circulation teachers of these educational institutions. We chose a selection of subjects that, somehow, gained prominence in the scope of the school inspection reports and documents prepared by the directors of the school groups and those produced by teachers in disciplinary proceedings and periodical press. The main objective was to evaluate how these professionals have articulated given the particularities related to these schools in their educational, cultural, social and political aspects models, in order to track which teachers developed these understandings of the state and his own profession, their reactions bureaucratic and pedagogical norms and their views of students. As theoretical and methodological tool we highlight the contributions of Jean-François Sirinelli with its concepts of *route generation* and *sociability* as a way to analyze the intellectual (teacher) as a political actor, and *experience* of E.P. Thompson, in order to understand the actions and conditioned representations of these teachers that allowed them context. Thus, it was possible to assess how the hierarchical relationships with the state, and their social integration, ultimately influence the performance and careers of these teachers.

Keywords: Republic, Primary Teachers, School Groups, Isolated Schools, Vale do Paraíba paulista.

Sumário

Introdução

1. A escolha do tema	1
2. Definição do tema	3
3. Fontes e procedimentos da pesquisa	9
4. Procedimentos de análise	13
5. Estrutura do texto	17

Capítulo 1

A educação primária republicana **19**

1.1. Educar é civilizar	19
1.2. O surgimento dos grupos escolares e a composição das escolas isoladas	26

Capítulo 2

A escola primária no Vale do Paraíba paulista **44**

2.1 A precariedade dos grupos escolares e a expansão das escolas isoladas	44
2.2 As representações dos grupos escolares e das escolas isoladas	62

Capítulo 3

A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista **76**

3.1 Movimentação de professores	76
3.2 As condições de trabalho	87
3.3 Estratégias e resistências no cotidiano docente	104

Considerações finais **117**

Fontes **120**

Bibliografia **126**

Anexos **135**

Tabela – Informações gerais de professores primários que atuaram na região do Vale do Paraíba paulista (1889-1926)	135
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Lista de Tabelas

Tabela 1 – <i>Grupos Escolares instalados no Vale do Paraíba paulista– 1895-1920.</i>	50
Tabela 2 – <i>Escolas isoladas nas cidades no Vale do Paraíba paulista – 1894-1907.</i>	52
Tabela 3 – <i>Escolas isoladas providas e vagas nas cidades no Vale do Paraíba paulista – 1894-1907.</i>	55
Tabela 4 – <i>Homenageados dos Grupos Escolares do Vale do Paraíba paulista entre 1895 e 1920.</i>	66
Tabela 5 – <i>Evolução da População do Vale do Paraíba paulista em números absolutos – 1854-1920</i>	70
Tabela 6 – <i>Situação de crianças em idade escolar (7 aos 12 anos) no Vale do Paraíba paulista – 1913</i>	74
Tabela 7 – <i>Condições de circulação de professores analisados – 1889-1920.</i>	81

Lista de Quadros

Quadro 1 – <i>Relação de fontes utilizadas na pesquisa, periodicidade e local de guarda</i>	11
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Introdução

1. A escolha do tema

O interesse pela temática surgiu da pesquisa documental realizada entre os anos de 2007 e 2008 nos arquivos históricos da cidade de Taubaté-SP, durante a elaboração do trabalho de monografia no curso de História da Universidade de Taubaté. Neste período atuei como estagiário no Centro de Documentação e Pesquisa História (CDPH) da mesma instituição. Foram anos profícuos de aprendizagem pelo contato que estabeleci com uma variada gama de fontes primárias relacionadas à História Regional, especificamente do período da transição republicana e das primeiras décadas do século XX.

A monografia tratava-se de pesquisar a ação da Igreja Católica nos campos da educação, da política e da cultura na virada dos séculos XIX para o XX, na cidade de Taubaté, por meio da atuação de dois padres que ganharam destaque desde o âmbito regional até nacional¹.

Durante o processo de garimpagem das fontes, foram localizadas informações sobre a atuação do professorado primário público, com uma quantidade relevante de notícias nos jornais da cidade, desde aspectos relacionados à atuação destes profissionais nas escolas isoladas e nos grupos escolares, incluindo sua inserção em jornais, revistas, associações, escolas particulares, etc.

Com o meu ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, a escolha pelo tema só foi reafirmada com a vinculação à linha de pesquisa “Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação” e ao projeto “História das Instituições Educacionais: intelectuais, políticas e práticas”. A partir daí, o objeto e a delimitação temática foram ganhando contornos mais nítidos, em especial na percepção de que as condições históricas das cidades da região do Vale do

¹ Para mais detalhes, Cf. CUNHA, Tiago Donizette da. *Uma República de batinas: política, educação e cultura nas ações dos padres José Valois e Antônio Nascimento Castro*. Monografia (Graduação em História) – Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, 2009.

Paraíba paulista eram análogas, constatação que nos motivou a ampliar o escopo da pesquisa, num âmbito geográfico mais ampliado, na tentativa de compor um mosaico de diferentes situações para compreender de que forma professores atuaram e se articularam na região no limite espacial e temporal delimitados pela pesquisa².

Por isso objetivo da pesquisa foi rastrear e analisar a atuação de professores primários que lecionaram no Vale do Paraíba paulista entre os anos de 1889 a 1920, período caracterizado pela ampliação de escolas isoladas, o surgimento dos primeiros grupos escolares e a nomeação e circulação de docentes nestas instituições de ensino³.

A opção por iniciar a investigação no ano de 1889 deveu-se não só por ser o momento que marcou os primeiros passos dos republicanos no campo das propostas educacionais, mas por se tratar de um contexto oportuno para avaliar o impacto que a transição política causou no cotidiano dos professores primários públicos.

Os limites de análise foram até a Reforma Sampaio Dória de 1920 por estabelecer o ensino primário obrigatório e gratuito com dois anos de duração, ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares para crianças de 9 e 10 anos (SÃO PAULO, 1921). Fatores que impactaram no cotidiano dos professores, em especial com seus

² Foram consideradas como objetos de análise as cidades que foram fundadas antes de 1930 ou que mesmo enquanto bairro ou distrito tiveram significância para a pesquisa. São elas: Aparecida (17/12/1928 – emancipou-se de Guaratinguetá), Areias (26/07/1832), Atibaia (24/06/1665), Bananal (10/07/1783), Buquira (28/04/1880 - hoje denominada Monteiro Lobato), Caçapava (14/04/1855), Cachoeira Paulista (9/03/1880), Campos do Jordão (29/04/1874), Cruzeiro (02/10/1901), Cunha (20/04/1858), Guararema (03/06/1898), Guaratinguetá (13/06/1630), Igaratá (19/04/1864), Jacareí (03/04/1653), Jambuí (30/03/1876), Lorena (14/11/1788), Lavrinhas (27/06/1888), Natividade da Serra (29/05/1853), Paraibuna (23/06/1666), Pindamonhangaba (10/07/1705), Piquete (15/06/1891), Queluz (04/03/1842), Redenção da Serra (08/05/1877), Salesópolis (1857), Santo Antonio do Pinhal (13/06/1860), Santa Branca (22/05/1832), São José do Barreiro (09/03/1859), São José dos Campos (27/07/1767), São Luiz do Paraitinga (08/05/1769), Silveiras (09/12/1830), Taubaté (05/12/1645), Tremembé (19/12/1905 – data de elevação à categoria de cidade, emancipando-se de Taubaté).

³ A escolha por um contorno regional da pesquisa corrobora com as avaliações de Souza (2013) ao constatar a importância de produções em História da Educação que analisem objetos de dimensão estadual, regional e/ou local, tendo em vista que o sistema educacional adotado no país desde o período imperial, ratificado na República, mostrou-se com tendências descentralizadoras. Por isso a necessidade de abordagens que analisem as consequências dos cruzamentos e circulações de ideias, práticas e saberes gestados na e para a escola, em seus diferentes contextos.

deslocamentos dos postos de trabalho para que pudessem ser reaproveitados em outras escolas, o que pode ser considerado um marco de reestruturação do ensino primário no Estado de São Paulo (CAVALIERE, 2003, p. 37).

2. Definição do tema

O período conhecido por Primeira República (1889-1930) demarcou uma nova fase política no país. Mesmo com as contestações apresentadas por diferentes setores sociais do novo sistema, mudanças ocorreram no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1891, que oficializou um regime presidencialista e federalista, tornando formal o equilíbrio entre os três Poderes pelo fim do Poder Moderador, o que atendeu principalmente os interesses dos setores agroexportadores (CARVALHO, 1990). Outro aspecto relevante se deu com a instituição de uma educação pública laica, medida que representava os anseios dos grupos republicanos ligados principalmente ao positivismo francês e ao liberalismo americano de um Estado laico (CARVALHO, 1989).

Essas modificações foram feitas na tentativa de redesenhar o país nos moldes europeu e norte-americano, não apenas pela sua inserção na nova conjuntura internacional, mas também pela busca de adesão ao *modus vivendi* característico da revolução científico-tecnológica iniciada a partir da década de 1870. Entre as “astúcias da ordem e ilusões do progresso”, o país se articulou nesse contexto modernizador propiciando a ascensão de novos grupos sociais, além de rearranjos com setores tradicionais, formando gradativamente um pensamento científico e cosmopolita que se tornou o combustível ideológico para o projeto de modernização (SEVCENKO, 1998).

A chamada Segunda Revolução Industrial provocou nos países afetados um verdadeiro cadinho de transformações aceleradas ao alterar a percepção do homem em relação ao espaço e ao tempo, principalmente com o surgimento de inovações tecnológicas, de novas metrópoles, além da invenção de meios de transportes maiores e mais rápidos que ligaram várias partes do mundo numa velocidade nunca antes imaginada. O avanço de descobertas científicas que proporcionaram a uma parcela da humanidade mais comodidade e melhorias de saúde, desencadeou um encanto ao progresso e na própria capacidade

humana de auto-gestão. Era o estabelecimento de estilos de vida com pretensões científicas e cosmopolitas, irradiados especialmente dos países europeus industrializados (HOBBSBAWM, 1988).

A educação escolar, principal meio instrutivo formulado pela modernidade como espaço de saberes, práticas e valores característicos das relações sociais decorrentes da sociedade capitalista nascente (HAMILTON, 2001), tornou-se para os Estados Modernos e outras instituições de poder, o processo de difusão dos conhecimentos científicos, dos valores patrióticos e das práticas civilizatórias capazes de incluir os países ou determinados grupos sociais nas mudanças em curso experimentado nas inovações científicas e tecnológicas.

No Brasil, as primeiras décadas republicanas apresentaram uma rápida valorização da cultura letrada mediante o aumento quantitativo dos impressos em circulação e também pelas novas demandas de participação política ao exigir um cidadão alfabetizado. Na mesma direção, a confiança inabalável de que a ciência e a tecnologia mudariam hábitos e costumes do povo, bem como a urgência de formação do cidadão republicano em contraposição ao súdito monarquista, tornou a educação escolar, notadamente as “primeiras letras”, espaço *sui generis* para as mudanças tão desejadas pelos diferentes grupos e instituições que buscavam impor seu projeto de sociedade.

A partir da segunda metade do século XIX a sociedade brasileira passou a experimentar a formação de culturas urbanas, servidas de novos padrões de convivência e mediados pelas principais características da urbanização desencadeada pela Segunda Revolução Industrial, tais como a velocidade, a boemia, as luzes das ruas, as casas noturnas, as lojas e bondes, os grandes centros de compra, o cinema, as novas formas de arte, as multidões, a cultura impressa e a busca de cidadania e da participação política pelas vias formais ou informais. O novo modo de vida também enfrentou muitas dificuldades, tais como a incapacidade das cidades em oferecer infraestrutura básica e de às atividades econômicas absorverem a crescente mão-de-obra urbana, além do fato de parcela considerável da população viver excluída dos bens materiais e da cidadania política (MORAES, 1994).

O avanço da produção cafeeira em meados do século XIX do Vale do Paraíba fluminense para o Vale do Paraíba paulista e por último para o Oeste Paulista também representou o processo de inclusão do país na nova ordem econômica mundial. Apesar da permanência do país em seu papel histórico de exportador de matérias-primas, as estruturas sociais passaram a se transformar gradativamente pelas pressões internas e externas para a adequação da sociedade brasileira aos paradigmas capitalistas, reforçando sua proximidade financeira, comercial e cultural aos países industrializados (FAUSTO, 1985).

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

O Vale do Paraíba paulista se circunscreveu, inicialmente, nessas tensões e inflexões socioeconômicas e culturais. Desde a segunda metade do século XIX, a expansão das fazendas de café no Vale do Paraíba paulista tornou a região a principal produtora e exportadora do produto no país. A proliferação de navios a vapor e o consequente impulso no comércio entre Brasil e outras nações industriais deu à região destaque no cenário nacional, o que gerou uma série de investimentos federais e estaduais para a localidade, especialmente a ampliação da malha ferroviária e um incremento dos setores de serviços e comércio (TOLEDO, 2008, pp. 121-22).

Com a crise de superprodução do café deflagrada em 1882, a cultura cafeeira na região do Vale do Paraíba paulista passou a sofrer diversas dificuldades estruturais, o que ocasionou a substituição gradual da atividade econômica do café por pastagens e canaviais, além dos primeiros passos para o processo de industrialização e modernização com a fundação de companhias de gás, óleos minerais e produtos têxteis (MULLER, 1969, p. 80).

Entre a decadência da cultura cafeeira e a consequente crise econômica até a efetiva industrialização e urbanização das sociedades do Vale do Paraíba paulista, a chegada da República representou para a região a esperança de melhorias na economia e uma solução imediata para o aumento da pobreza, da criminalidade e da marginalização das populações rurais e urbanas, especialmente estas últimas diante do crescimento da migração rural⁴ pelas dificuldades no campo e das promessas de uma vida melhor na zona urbana (SOTO, 2001).

Segundo Gonçalves & Mariotto (2004, p. 9), para a região “apostar na República era um risco, mas também uma necessidade imposta pela conjuntura internacional e nacional. Indústria, comércio e bancos emergiam [...] realizando a síntese paradoxal entre o velho e o novo, entre o rural e o urbano”.

No plano educacional o que se viu no mesmo período foi uma expansão da escola primária em várias cidades do Vale do Paraíba paulista. Ainda que seja necessário considerar que este fenômeno também aconteceu em outras regiões do Estado de São Paulo, é notório perceber que mesmo com a crise econômica a região foi uma das localidades que mais recebeu escolas públicas e, consequentemente, professores⁵.

Das instituições escolares primárias existentes no período, as que mais receberam atenção pelos governos estadual e municipal por grau de importância foram os grupos escolares e as escolas isoladas, respectivamente.

⁴ A título de exemplo, segundo dados demográficos oferecidos por Ricci, tomando por base o ano de 1900, a taxa de ocupação urbana da população taubateana era cerca de 60% em meados da década de trinta, confirmando a importância crescente do processo de urbanização no município e na região. Para mais detalhes, ver: RICCI, Fabio. “Vilas Operárias de Taubaté: Contribuição ao estudo da Urbanização”. In *Revista Ciências Humanas - UNITAU*, Taubaté, v. 8, n. 2, jul-dez/2002.

⁵ Para mais detalhes sobre a nomeação e circulação de professores primários da Escola Normal de São Paulo durante o período republicano, ver MENESES, Marcelo Figueiredo de. *Circulação dos professores diplomados na escola normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2012.

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

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

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

O vínculo de subordinação ao Estado dos professores das escolas isoladas dava-se pela autoridade do inspetor escolar que, diante da tarefa de fiscalização no âmbito do seu Distrito de Instrução Pública, era uma figura pouco presente no cotidiano escolar. Isso tornava o docente a maior influência educacional sobre pais e alunos, com relativa autonomia administrativa e pedagógica (FARIA FILHO, 1996, p. 36-37).

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

As fontes pesquisadas indicaram que, independentemente do modelo de escola em que lecionavam, os professores primários do Vale do Paraíba paulista foram eleitos pelo corpo social de suas localidades como os mediadores de acesso ao progresso e à modernidade. Neste ínterim, os grupos escolares passaram a representar o que havia de mais moderno, enquanto as escolas isoladas foram atreladas ao atraso imperial.

No entanto, o número diminuto de grupos escolares estabelecidos e sua precariedade material, além das irregularidades na aplicação dos métodos didático-pedagógicos, revelaram mais similaridades do que diferenças em comparação às escolas isoladas. Essas, por sua vez, sofreram um processo duplo e concomitante de um intenso crescimento pelas cidades valeparaibanas e de uma alta rotatividade de professores diante das dificuldades encontradas por eles na criação e manutenção destas escolas.

As constatações das condições materiais das escolas primárias na região distanciam-se das considerações de Souza (1998; 2006) ao indicar que a atuação dos professores nestas escolas elementares diferia pelas representações que os sujeitos envolvidos construía sobre a educação escolar muito por conta da lógica interna destas instituições e por suas materialidades distintas. Esta perspectiva, reforçada pelos discursos oficiais da época, acabou por opor os grupos escolares e as escolas isoladas ao construir um raciocínio de que o diálogo destas duas instituições escolares era mínimo ou nulo, tendo em vista suas pretensas distâncias espaciais, diferenças materiais e curriculares, além do grau de importância social dado a cada um dos tipos de escola.

Os dados encontrados indicaram que as diferenciações entre as escolas isoladas e os grupos escolares no Vale do Paraíba paulista eram menores do que a produção científica especializada e as representações da época sugeriam.

Diversos professores atuaram nestas duas instituições primárias ou de alguma forma se apropriaram de sua lógica, caracterizada, ao menos, por três situações: a primeira, por conta de que muitos grupos escolares foram criados com a união de escolas isoladas instaladas em perímetros urbanos e, portanto, seus professores também foram incorporados. A segunda, diz respeito às modificações no plano de carreira docente, determinadas pela lei

de 1904⁶, que obrigava os professores recém-formados a lecionarem durante dois anos nas escolas isoladas antes de pleitearem um cargo nos grupos escolares. E, por fim, a circulação de informações, pelas mais diversas vias, como o contato entre professores isolados e dos grupos, a presença dos inspetores de ensino em diferentes escolas e os impressos que serviam de suporte para a divulgação de ideias e incentivo ao debate.

Por isso optou-se por uma seleção de docentes que, de alguma forma, ganharam destaque no escopo dos relatórios da inspeção escolar e nos documentos elaborados pelos diretores dos grupos escolares e naqueles produzidos pelos próprios professores em processos disciplinares e na imprensa periódica.

Os dados encontrados nessas fontes possibilitaram uma análise preliminar de quem eram estes professores: filiação, formação acadêmica, itinerários profissionais, inserção social, bem como as condições de trabalho, incluindo os recursos materiais para o exercício profissional. Da mesma forma, procurou-se traçar quais representações que estes docentes elaboraram do Estado e de sua própria profissão, suas reações diante das normatizações burocráticas e pedagógicas e suas visões do alunado. Com isso foi possível avaliar de que maneira as novas relações hierárquicas com o Estado, encarnadas nos inspetores de ensino e nos diretores, acabaram por influenciar na atuação e na carreira destes professores, bem como estas vivências impactaram na formação e no funcionamento das escolas isoladas e dos grupos escolares.

3. Fontes e procedimentos da pesquisa

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

⁶ *Decreto n. 1.239, 30/set./1904, Art. 18, § I, II e III.* Dá regulamento para execução da lei n. 930, de 13 de agosto de 1904, que modificou varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica em São Paulo (SÃO PAULO, 1904).

Nas palavras de Le Goff (2000, p.114), o documento também é um *monumento*, tratando-se do “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver”.

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

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

Estes diálogos e cuidados no tratamento das fontes foram requisitados notadamente na manipulação de documentos produzidos pelo Estado, o que necessitou o cotejamento com outras fontes para problematizar a narração linear e aparentemente isenta de conflitos, contradições e tensões para assim visualizar a maior dimensão possível do próprio acontecimento ou conjunto de acontecimentos (LUCA, 2005, p. 139). Da mesma forma esta questão se fez presente nos registros biográficos de professores que foram homenageados posteriormente com denominações de logradouros e de escolas nas cidades em que atuaram, perpassando nestas narrativas intencionalidades de omitir as divergências que aconteceram ao longo de sua carreira e desta forma reescrever sua memória como um relato mítico de contribuinte para o progresso da educação do município.

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

Quadro 1 – Relação de fontes utilizadas na pesquisa, periodicidade e local de guarda

Fonte/Periodicidade	Local de guarda
Relatórios de diretores de grupos escolares (1896; 1906).	Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP)
Relatórios de professores de escolas isoladas (1889-1895).	
Relatórios de inspetores do ensino (1893; 1895; 1896).	
Relatórios dos Conselhos Municipais de Instrução Pública da região do Vale do Paraíba paulista (1890; 1896).	
Processos disciplinares contra professores e diretores (1890-1892; 1894-1896).	
<i>Revista de Ensino</i> (1902).	
<i>Jornal A Província de São Paulo</i> (1888).	
<i>Anuários do Ensino do Estado de São Paulo</i> (1907/1908; 1913; 1917).	Acervo online do Arquivo Público do Estado de São Paulo (AESP) <www.arquivoestado.sp.gov.br>
Coleções de Leis e Decretos do Estado de São Paulo Lei n. 88, de 08/set./1892. Lei n. 169, de 7/ago./1893. Decreto n. 248, de 26/jul./1894. Decreto n. 1.239, de 30/set./1904 Decreto n. 3.356, de 31/mai./1921	Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo <www.al.sp.gov.br>
Jornais <i>A Verdade</i> (1905). <i>Diário de Taubaté</i> (1896; 1897; 1899). <i>Gazeta de Taubaté</i> (1883; 1895). <i>Jornal de Taubaté</i> (1899; 1901). <i>Jornal do Povo</i> (1895). <i>O Futuro</i> (1905). <i>O Imparcial</i> (1896). <i>O Norte</i> (1913; 1914). <i>O Popular</i> (1895). Leis Requerimentos, leis e discursos de atas da Câmara Municipal (1890-1905).	Arquivo Histórico “Dr. Félix Guisard Filho” de Taubaté
Jornais <i>A Vida</i> (1890). <i>Correio Joseense</i> (1920).	Arquivo Público Municipal de São José dos Campos
Jornais <i>Jornais Gazeta de Caçapava</i> (1893; 1895). <i>Gazeta de Queluz</i> (1892).	Museu Histórico e Pedagógico de Caçapava
Jornal <i>Correio Paulistano</i> (1894; 1897; 1898).	Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional <www.hemerotecadigital.bn.br>

Para a análise dos periódicos (jornais, revistas e impressos em geral), foram utilizados procedimentos metodológicos específicos, a saber:⁷

Identificação geral do impresso - este item possibilitou levantar as informações básicas dos impressos, tais como título, fundação, formato, localização e número de páginas.

Análise da produção e circulação do impresso no período pesquisado - o segundo passo foi identificar proprietários, diretores, editores, articulistas fixos e colaboradores, assim como suas formas de financiamento, filiações, tiragem e locais de distribuição.

Análise geral do impresso - este item visou um estudo mais detido sobre o impresso, buscando levantar e organizar dados sobre a composição do projeto editorial, organização e distribuição de conteúdos, identificação de campanhas, temas e posições políticas, a fim de permitir a análise das articulações entre o recorte temático da pesquisa e a linha editorial do impresso.

Para o levantamento de informações dos documentos de ordem legislativa (Atas, Anais, Anuários, Diários, etc.), foram privilegiadas as seguintes séries: *Discursos* - pronunciamentos públicos de parlamentares na tribuna das Casas Legislativas sobre assunto determinado; *Indicações* - produzidos pelos parlamentares e dirigidos às Mesas diretoras. Trata-se de solicitações para que a Mesa diretora encaminhe expediente requerendo a outras entidades, públicas ou privadas, a realização de serviços; *Ofícios* - produzidos pelos parlamentares e pelas presidências da Câmara Estadual ou Municipal, dirigidos a diversas pessoas ou instituições. Trata-se de documentos solicitando ou prestando informações sobre diversos assuntos de interesse público; *Pareceres* - produzidos pelas Câmaras com opinião ou juízo sobre certa matéria posta em discussão; *Projetos de Lei* - produzidos pelos parlamentares ou Comissões da Câmara Estadual ou Municipal. São submetidos às Comissões e ao Plenário das Câmaras. Documentos destinados à regular as matérias de competência do Poder Legislativo com sanção do Executivo; *Requerimentos* - petições dos

⁷ Para mais detalhes sobre este roteiro de caracterização e análise de periódicos, ver CRUZ, Heloísa de Faria & PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 35, pp. 255-272, dez. 2007.

parlamentares, de pessoas civis ou de associações para que se faça justiça ou se dê o que a Lei concede ou autoriza a pedir.

Os relatórios foram analisados a partir dos seguintes procedimentos:

Identificação geral - extração das informações básicas do relatório, como identificação do remetente e destinatário, data, local, etc.

Natureza do relatório - objetivo de classificar o documento quanto à sua intencionalidade inicial. Foi realizada a seguinte classificação: *Descritivo* - quando o documento mostrou-se como principal preocupação descrever as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, atividades escolares, bem como o número de professores, funcionários, alunos, móveis, etc. *Avaliativo* - documentos que apresentaram informações de cunho interpretativo, tais como as expectativas de desempenho dos cargos escolares (inspetores, diretores, professores e funcionários), os problemas e tensões encontrados - de caráter interpessoal ou das condições materiais -, as reivindicações quanto às necessidades imediatas das escolas, além de relatórios com sentidos de recomendações administrativas, pedagógicas e de funcionamento como um todo das escolas.

4. Procedimentos de análise

Os relatórios dos inspetores, dos diretores e dos professores das escolas isoladas, além dos processos disciplinares contra os professores, constituindo o grosso da pesquisa, foram analisados na perspectiva de detectar as intenções deliberadas ou não dos documentos, considerando sua materialidade, as diferentes motivações de produção e reprodução, seus remetentes e destinatários, suas omissões e conexões com outras fontes, etc.

As fontes demonstraram que a vivência dos professores ao se depararem com diferentes realidades, tais como a atuação em escolas precárias ou planejadas, conseguidas sob a dispensa de seus recursos ou do Estado, localizadas nas zonas rural, urbana periférica ou central, com alunos de diferentes faixas etárias, graus de escolarização ou organizados em salas seriadas; a escassez ou acesso a materiais didático-pedagógicos; suas obrigações

administrativo-pedagógicas; seus relacionamentos conflitantes ou amistosos com inspetores, diretores e autoridades locais; as epidemias que se alastraram pela região, as festas religiosas e outros eventos que diminuía os dias letivos; as licenças médicas, problemas de ordem pessoal, etc.; foram determinantes para a forma como estes professores “trataram” na consciência estas situações e como agiram diante delas.

Capturar estas vivências individuais ou coletivas significou retomar a concepção diacrônica da história, tomando-a não apenas como estrutura, mas também como processo, analisando estas experiências docentes como uma forma histórica de compreensão da realidade e não apenas como uma experimentação imediata de uma dada situação, “a forma como essas experiências [foram] tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987, p.10). O olhar sobre as fontes e seus cotejamentos partiu do esforço em enxergar estas intersecções entre *os fatos* e as *expectativas* sobre os fatos, sejam essas expectativas apresentadas em valores, sentimentos ou ações, nas respostas que os professores deram individual e/ou coletivamente às transformações que ocorreram em suas vidas.

O escopo da pesquisa recaiu sob um conjunto de 103 professores que atuaram na região para que a investigação fosse viável diante do tempo estipulado para uma dissertação de mestrado. Isso possibilitou a compreensão de que as histórias destes professores e suas interconexões contribuíram na composição das tramas sociais, seja isso notado em termos classistas, de grupos ou institucionais. Mesmo exigindo certo grau de generalização para compreender os processos e as estruturas, o objetivo foi não perder de vista a dinâmica presente nos sujeitos e nas situações vivenciadas, diante dessa “fluidez” e ao mesmo tempo “embate” do *ser* e o *tornar-se* que, nas palavras de Thompson (1981, p. 15), subsidiam a compreensão do agir “de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

Segundo Nóvoa (1992), ao final do século XIX o professorado adquiriu um novo estatuto profissional por sua progressiva *funcionarização* e estatização. Contudo, esta aparente homogeneidade pode ocultar uma variedade gama de experiências, ainda que

dísparos, relevantes na formação da categoria profissional para além das pressões exercidas pelo Estado.

Como Schueler aborda,

A constituição da docência, e de quaisquer grupos profissionais [...] não pode ser considerada, por si só, uma evidência, um dado, uma realidade natural, ou um produto direto da ação massiva do Estado, como fizeram as clássicas abordagens da história social, que privilegiavam as “entidades” (as classes, os grupos, as cidades). Como se os indivíduos em inter-relação não estivessem, a todo o tempo, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades e grupos sociais, tensionando-os, com suas trajetórias e experiências, sempre diversas. [...] (2008, p. 4)

A pesquisa seguiu a mesma direção ao considerar a realidade social como “uma arena de elementos conflitivos” (THOMPSON, 1998) sob a ótica de que há trocas, circulações e usos distintos dos elementos culturais entre as diferentes clivagens sociais, permitindo aos sujeitos movimentarem-se em “uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 1998). Assim foi necessário considerar a dimensão do *fazer-se* dos professores primários por meio de suas experiências individuais e coletivas, bem como as determinações sociais e econômicas postas pelo momento histórico.

O primeiro passo foi atribuir aos professores o estatuto de intelectuais, tendo em vista as incidências dessa posição encontradas nas fontes. Por isso a pesquisa se aproximou das considerações de Carlota Boto (2003) ao propor que para analisar o professor enquanto intelectual é necessário ampliar o perímetro de observação para além das instituições de ensino e suas prescrições, tornando inteligíveis as experiências destes sujeitos que atuam sobre determinadas condições materiais e simbólicas, de forma que seja possível compreender como estes docentes se caracterizaram como portadores de certos valores e conhecimentos, capazes de influir sob o corpo social por seu reconhecimento, o que não os tornavam imunes de pressões e tensões dos diversos âmbitos sociais sob o seu modo de ser e atuar.

Boto (2003) propôs esta ampliação do conceito de intelectual para investigar a constituição do professor primário português durante o século XIX, considerando-o como componente de um grupo de intelectuais que produziram práticas e saberes por meio e através de seu cotidiano escolar, adquirindo o reconhecimento do seu lugar como guardiões de valores e de conhecimentos para além daqueles que suas atribuições os exigiam, contribuindo para a formação de virtudes, da moral, do civismo e da civilidade do *ser português*. Isso foi constatado pela intensa participação destes docentes ao se envolverem em tramas políticas, atividades públicas, além de produzirem textos para livros e revistas ou trabalhos para as Conferências Pedagógicas que os dotaram de consciência como educadores capazes de contribuir para a conformação de uma ideologia de nação.

A opção por analisar o professor como intelectual de dimensões políticas, no sentido mais abrangente do termo, trouxe a necessidade de compreendê-lo por diversos prismas, o que foi possível com os conceitos de *itinerário*, *geração* e *sociabilidade* desenvolvidos por Jean-François Sirinelli (1996).

Com a noção de itinerário objetivou-se desenhar mapas dos eixos de atuação dos professores, passando pela perspectiva de trajetórias cruzadas com outros sujeitos e/ou instituições. Desta maneira procurou-se analisar a procedência dos professores a partir de seu lugar de formação. Já o conceito de sociabilidade buscou constituir as redes que os docentes participaram no seio de pequenos grupos, como na redação de um jornal ou entre os funcionários dos grupos escolares, buscando captar o movimento de práticas e ideias. Por fim a ideia de gerações residiu na busca de compreender como estes profissionais se relacionaram e articularam suas ações e representações em comparação aos seus referenciais geracionais, seja por intermediação ou ruptura, buscando elucidar a posição dos intelectuais, seus movimentos e deslocamentos dentro das esferas de poder e conhecimento que transitaram.

Este corpo teórico-metodológico foi produzido para analisar as evidências capazes de compreender quem eram e como agiram estes professores ao compor um mosaico de diferentes situações para elucidar de que forma estes docentes atuaram e se articularam na região dentro do limite espacial e temporal delimitados pela pesquisa.

5. Estrutura do texto

O primeiro capítulo, intitulado *A educação republicana primária*, descreve, em linhas gerais, a organização efetivada pelo governo paulista para este segmento de ensino, bem como analisa ideias e expectativas de representantes das elites republicanas que debateram o tema de novos modelos escolares e métodos de ensino com o objetivo de irradiar o progresso e a civilização moderna conforme os pressupostos de nações industrializadas. Além disso, analisou a formação dos grupos escolares como o paradigma de escola primária republicana e o papel das escolas isoladas como alternativa às regiões onde o poder público não realizou os mesmos investimentos e esforços, o que caracterizou estas últimas por uma expansão numérica e, ao mesmo tempo, desvalorização social. Por fim, foi discutida a necessidade de relativizar muitas ações republicanas no âmbito educacional ao registrar pesquisas que demonstraram mais continuidades do que rupturas entre as práticas educacionais no Império e no início da República.

O segundo capítulo - *A escola primária no Vale do Paraíba paulista* - apresenta um panorama da instalação das escolas isoladas e dos grupos escolares na região do Vale do Paraíba paulista, confrontando as representações construídas da escola primária pública com a implantação efetiva dos primeiros grupos e o dinâmico crescimento das escolas isoladas. A análise se pautou no cotejamento entre os primeiros grupos escolares da região e as escolas isoladas existentes ou em criação para averiguar se de fato havia uma diferenciação destes modelos escolares, seja em suas estruturas materiais, na organização do ensino ou na atuação dos professores. Também foram avaliadas quais as representações sociais dadas aos grupos escolares e às escolas isoladas pelos grupos políticos e intelectuais que participavam como frações das elites valeparaibanas dedicadas ao projeto republicano de educação como progresso e ordenação social.

Por fim, o terceiro capítulo *A Atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista*, buscou averiguar implicações na atuação de professores primários que se destacaram na região, passíveis de análise por conta de que suas ações e ideias foram registradas em documentos oficiais e em jornais. Por isso foram enumerados dados e casos que ajudaram a esclarecer a lógica de movimentação destes professores por entre as escolas

primárias, suas condições de trabalho, suas escolhas didático-pedagógicas, além de suas estratégias e resistências frente às prerrogativas do Estado para criar ou manter suas cadeiras isoladas, ingressar nos grupos, conservar sua autoridade e autonomia profissional, além de confrontar as medidas e circunstâncias entendidas como prejudiciais ao seu exercício. Os dados analisados permitiram a elaboração de um quadro social dos professores ao indicar uma similaridade comportamental em suas ações e suas representações sociais aparentemente desconexas, tendo em vista as mesmas condições de trabalho e o compartilhamento de informações pelas mais diversas vias.

1. A educação primária republicana

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

Caetano de Campos, 1891.

1.1 – Educar é civilizar

Desde meados do século XIX mudanças econômicas, sociais e culturais geraram debates entre intelectuais, políticos, homens de letras e grandes proprietários rurais para definir os rumos que a nação brasileira deveria tomar para se adequar aos paradigmas daquele momento político internacional, pautado, particularmente pelos desdobramentos da segunda revolução industrial⁸.

Ainda que os projetos propostos pudessem ter diferenças de como se processariam tais mudanças, era consenso que a instrução, notadamente a educação popular, seria de fato a única forma de alfabetizar e civilizar o povo brasileiro (SOUZA, 1998, p. 26).

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

⁸ Para mais detalhes conferir as obras de Carvalho (1987; 1990) e Sevcenko (1985; 1998).

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

A escola pública foi elevada como a força necessária para formar o verdadeiro cidadão, afinal uma das principais queixas dos republicanos históricos era justamente a incompreensão do povo em se adequar às novas formas de convivência urbano-industrial, aos novos ritmos de trabalho pautados na lógica capitalista e aos modelos culturais sustentados pela cultura escrita, pela razão e pelos conhecimentos científicos (FARIA FILHO, 1996, p. 50).

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

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

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

escolar que deveria representar uma ruptura com o passado imperial e obscurantista, ao instituir escolas que formariam o modelo ideal de cidadão garantindo o progresso para a nação (CARVALHO, 1989).

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

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

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

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

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

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

e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica” (1947, pp. 33-34).

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

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

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

A pretensão de desenvolver um novo sistema educacional era uma tentativa em se adequar aos padrões de escolarização de países europeus industrializados, como França, Inglaterra e Alemanha, mas principalmente aos Estados Unidos, que tornava a

universalização do ensino primário como um fenômeno consolidado no final do século XIX, para o assombro dos republicanos paulistas (SOUZA, 1998, p. 29).

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

Das inovações em curso, a homogeneização dos métodos de ensino tornou-se uma das prioridades da propaganda republicana paulista ao erigir método intuitivo como o mais apropriado para a expansão do ensino primário. Assim como toda a concepção do sistema educacional em implantação, sua escolha também deu-se por ser o método mais propagado nos meios científicos internacionais (SCHELBAUER, 2003).

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

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

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

Sua prática seria direcionada pelos livros de *lições de coisas*, denominação vulgarizada no país que acabou se tornando até mais conhecida ou confundida no cotidiano escolar que o próprio método, muito por conta das obras tornarem-se verdadeiros manuais para os professores.

Rui Barbosa afirmava que “a lição de coisas [...] não acrescenta ao plano escolar um estudo adicional; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de um novo método: o método por intuição, o método intuitivo” (BARBOSA *apud* ROZANTE, 2013, p. 47)⁹.

Apesar das pretensões de transformar o ensino intuitivo como o método por excelência nas escolas primárias, notadamente em São Paulo, os últimos decênios do século XIX e início do XX foram marcados pela convivência de diferentes modalidades de ensino pela variedade de escolas e suas condições materiais.

Não era incomum encontrar professores que ainda se pautavam no método individual de ensino, caracterizado pelo fato do docente ensinar seus alunos individualmente, um resquício da instrução doméstica que encontrava suas dificuldades pela ampliação do alunado pela crescente obrigatoriedade da educação, o que tinha como consequências os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto do professor, o aumento da indisciplina e a fragmentação do conhecimento. Na maioria dos casos, a escolha pelo método individual se dava pela carência de materiais capazes de aplicar os métodos mútuo ou intuitivo (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 47).

O método mútuo ou *lascateriano*, atribuído ao educador inglês Joseph Lancaster, foi a tentativa de resolver a ampliação dos alunos por conta dos Estados assumirem o dever de prover a educação primária, o que tornava o método individual ineficaz e dispendioso. Segundo Faria Filho (2000, p. 141), os defensores do método mútuo acreditaram que

[...] estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais as principais refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender a até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os

⁹ Como contribuição para a divulgação do método intuitivo no país, Rui Barbosa realizou a tradução do livro de Norman Allison Calkins intitulado *Primary object lessons*, publicado no Brasil em 1886 com o título de *Primeiras lições de coisas*. Como um verdadeiro manual de orientação aos professores, o livro ganhou notoriedade nas escolas normais e primárias entre o final do século XIX e início do XX, por conta de sua praticidade e simplificação das principais ideias do método intuitivo.

estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual.

Apesar de tão alardeado no Brasil na primeira metade do século XIX, o método mútuo não encontrou condições para ser predominante nas escolas brasileiras, especialmente porque não existiam condições materiais mínimas para a aplicação deste tipo de ensino, como espaços adequados, materiais didático-pedagógicos e formação apropriada dos professores (SOUZA, 2011).

Dessa forma, desde o decorrer dos anos 30 o método mútuo deu lugar aos chamados “métodos mistos”, que nada mais correspondiam à combinação do individual com o mútuo, ou este último com o ensino simultâneo (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

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

As preocupações em conjugar todas as inovações em curso - método intuitivo, ensino simultâneo, salas graduadas e seriadas – levaram o governo paulista à imprimir uma intensa propaganda sobre a necessidade de construir espaços escolares específicos, condizentes com os saberes científicos que invadiram o campo da educação, destacando-se a medicina e, dentro dela, a higiene, como parâmetros de organização espacial e comportamental (GONDRA, 2004).

Estas e outras intenções foram contempladas com as reformas de ensino realizadas no primeiro decênio republicano que buscaram organizar o ensino primário no Estado,

categorizando os tipos de escolas, as modalidades de ensino, bem como a contratação e atribuição de tarefas e objetivos dos professores e de outros funcionários escolares.

1.2 - O surgimento dos grupos escolares e a composição das escolas isoladas

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

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

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

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

convivência de um corpo de professores, divididos em salas graduadas com alunos separados por sexo e faixa etária, todos sob a supervisão de um diretor, responsável por inspecionar as atividades docentes, tais como a aplicação do ensino simultâneo e do método intuitivo¹⁰. Para o governo, a divisão gradual das séries e o regime de divisão do trabalho poderiam aproveitar as “aptidões especiais de cada professor, que repousa fundamentalmente a superioridade deste aparelho escolar” (SÃO PAULO, 1909, p. 134).

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

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

O prédio poderia agrupar o que antigamente seriam de 4 até 10 escolas preliminares, intermediárias, provisórias ou organizações escolares semelhantes, inicialmente ministradas por 6 professores com até 40 alunos por sala, contando com o auxílio de adjuntos a critério da direção. A divisão seriada dos alunos também era outra novidade, separados em 4

¹⁰ Mesmo com o surgimento do cargo de diretor nos grupos, tanto as escolas isoladas como os grupos escolares continuaram sob a supervisão do inspetor de ensino distrital, ligado à Diretoria Geral de Instrução Pública, a qual devia prestar contas ao Conselho Superior, supervisionado pelo Secretário do Interior que se remetia diretamente ao presidente do Estado. A Diretoria Geral de Instrução Pública foi extinta em 1896, assim como o Conselho Superior em 1897.

classes, cada uma correspondendo ao primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso preliminar, organizados por sexo em todas as atividades escolares. Outra figura de suma importância no novo modelo de escola era o diretor, nomeado pelo governo dentre os professores normalistas.

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

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

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

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

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

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

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

Assim como Souza (1998, p. 85) aponta, o fortalecimento da figura do diretor teve como consequência imediata a diminuição da autonomia do professor, manobra realizada pelo Estado para que uma forte estrutura hierárquica fosse implantada com base na regulação e ordenamento da escola, dos alunos e dos professores. Daí a necessidade de ratificar a autoridade da direção frente aos professores, muito por conta dos conflitos

recorrentes por situações de insubordinação aos comandos da direção, às regras estabelecidas por lei e até mesmo aos procedimentos pedagógicos.

Ainda que nenhuma legislação apontasse claramente para o fato, a adoção dos grupos escolares foi uma medida quase que exclusivamente urbana nas primeiras décadas republicanas, especialmente nas cidades mais populosas, o que distanciou ainda mais as escolas urbanas das rurais com relação à atenção dada e os recursos materiais e pedagógicos que o governo dispunha.

A difusão dos grupos escolares foi requerida por diferentes setores da sociedade, desde órgãos de imprensa, associações, passando por grupos políticos que acreditavam ser a escola graduada a salvação da educação no Estado. Os argumentos iam desde diminuir a quantidade de trabalho dos professores ao lecionarem pelo ensino simultâneo para alunos da mesma faixa etária com grau de conhecimento semelhante, até pelo fato dos grupos serem capazes de atender um grande número de crianças, realidade cada vez mais frequente com o crescimento das cidades.

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

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

passou a aumentar gradativamente, atendendo outras regiões da cidade de São Paulo (SOUZA, 1998, p. 104).

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

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

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

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

Daí a necessidade dos grupos escolares apresentarem novas concepções arquitetônicas e espaciais, na crença de que o espaço escolar deveria se diferenciar de toda a sociedade, justamente como novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se buscava instaurar. As recomendações estipulavam que prédios deveriam ser suntuosos, cuidadosamente arejados e higienizados, com grandes portas e janelas, e o espaço deveria se distinguir completamente das outras modalidades escolares primárias, pois a organização arquitetônica destas era nada mais que uma continuidade do exterior incivilizado. Nos grupos escolares, ao contrário, seu intuito era separar a escola da rua, o culto do inculto, a civilização da barbárie, daí a inclusão dos pátios escolares como um espaço de transição, permitindo ao mesmo tempo em que os alunos saíssem da rua e de sua influência, e também para que os mesmos não entrassem na sala com os hábitos que vinham de fora (FARIA FILHO, 1996, pp. 112-118).

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

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

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

Todavia, é preciso considerar que este percurso até uma aparente homogeneização do ensino primário esteve repleto de aproximações e de distanciamentos entre as diferentes formas de ensino preliminar que coexistiram nas primeiras décadas republicanas, o que não

significou uma simples suplantação dos grupos escolares sobre as outras modalidades de escola, mas sim uma intensa concorrência, convivência e interação especialmente entre os grupos escolares e as escolas isoladas.

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

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

Ha professores e talvez mesmo directores que ignoram os fundamentos da actual orientação pedagogica e não percebem as exigencias do ensino intuitivo.

A psychologia infantil é, para muitos delles, um dominio ainda não explorado.

Alguns haverá incapazes de dizer até onde chegam os recursos de didactica moderna e o partido a tirar de certos aparelhos de ensino que o Governo faz distribuir pelos grupos escolares.

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

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

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

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

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

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

A crescente avaliação dicotômica entre as *escolas de improviso* e as *escolas-monumentos* taxou as escolas isoladas, inclusas no primeiro grupo de organização escolar, como “um outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, parecem desajustadas diante da racionalização e controle do trabalho nos grupos” (ROSSI, 2008, p. 153).

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

As escolas eram denominadas isoladas não apenas por serem classes autônomas física e administrativamente do ponto de vista de seu funcionamento interno, mas também pela distância que elas se mostravam das recomendações da pedagogia moderna em seus aspectos físico e didático-pedagógico que regulamentavam os grupos escolares, pois ainda eram regidas por um único professor responsável por conseguir e manter uma sala de aula

alugada, emprestada ou na sua própria residência, ministrando o ensino para alunos de diferentes faixas etárias, graus de conhecimento e por vezes a ambos os sexos.

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

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

Eram consideradas escolas ambulantes aquelas situadas em bairros vizinhos que continham via férrea com uma distância máxima de 6 Km entre si. As aulas nestas escolas seriam dadas alternadamente um dia em cada bairro. Já as escolas isoladas de bairro ou de sede de distrito de paz eram classificadas desta forma por estarem fora do perímetro urbano estabelecido para a cobrança do imposto predial, enquanto as escolas de sede de município eram aquelas situadas dentro do perímetro urbano e, por isto, cobradas o imposto predial (SÃO PAULO, 1904).

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

Além da similaridade dos programas de ensino, o que às aproximavam era a omissão dos governos municipal e estadual em seus provimentos. Mesmo que a legislação estabelecesse a obrigatoriedade do fornecimento do espaço e dos materiais escolares, ficava por conta do professor conseguir o local, a mobília, as mesas, as carteiras, os livros, os

mapas, as lousas e todos os outros materiais didáticos para o andamento do ensino. Diante da impossibilidade do professor arcar com todos estes dispêndios por seu rendimento exíguo até para suas despesas pessoais, o resultado foi o surgimento de escolas isoladas precárias, funcionando em locais insalubres com a insuficiência de materiais escolares, comparados a verdadeiros *pardieiros* (FARIA FILHO, 1996).

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

Nomeado o professor, titulado ou não, ele era considerado o proprietário da referida cadeira e assumia uma turma de alunos normalmente heterogênea, composta por crianças de diferentes faixas etárias que estudavam no mesmo espaço, mas que podiam pertencer ao 1º, 2º, 3º ou 4º ano do curso primário. Seu vínculo de subordinação ao Estado dava-se com a figura do inspetor escolar que, diante da grande quantidade de escolas que devia fiscalizar, era uma figura pouco presente no cotidiano escolar. Isso tornava o docente a principal autoridade educacional na região, exercendo sua influência sobre pais e alunos com relativa autonomia até mesmo pedagógica (FARIA FILHO, 1996, pp. 36-37).

Quase duas décadas depois da proclamação da República, o *Anuário do Ensino* de 1907/1908 demonstrava que as escolas isoladas ainda continuavam precárias tanto em sua estrutura quanto seu funcionamento. Em seu relatório apresentado ao Secretário dos Negócios do Interior, João Lourenço Rodrigues afirmava, com base nos relatórios dos inspetores distritais, que havia uma “incompreensível falta de uniformidade quer no ensino, quer na disciplina das escolas isoladas”, e que para explicar tal situação não bastava

culpar o professorado por conta da diversidade dos títulos de habilitação, mas principalmente pela falta de fiscalização que competia aos municípios (SÃO PAULO, 1909, p. 10).

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

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

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

[...] não só as de bairro, mas mesmo as de sede de município não o comportam, por excessivamente pesado e até inexequível. Deve, pois, ser modificado e graduado conforme a natureza de cada classe de escolas: muito modesto para as de bairro, mais desenvolvido para as de cidade (SÃO PAULO, 1907, p. 334).

Estas perspectivas de simplificação dos programas de ensino das escolas isoladas foram gestadas a partir de opiniões dos administradores do ensino paulista. Oscar

Thompson, que assumiu a diretoria geral de Instrução Pública em finais de 1908, partilhava das palavras de Tibiriçá ao concluir que as escolas localizadas nos bairros e distritos de paz deveriam passar por uma reformulação de enxugamento de disciplinas e de tempo por conta de seus objetivos comedidos.

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

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

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

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

O Decreto nº 2.368 de 14 de abril de 1913 estabeleceu o Regulamento das escolas de bairro, definidas como àquelas situadas nos centros agrícolas, povoados ou distritos de paz. As escolas preliminares também foram classificadas em duas categorias: as de 1ª categoria eram as escolas localizadas a menos de 20 Km de uma estação de estrada de ferro, enquanto todas as outras foram consideradas de 2ª categoria. A modificação mais

significativa foi a diminuição do tempo de duração das escolas de bairro, que passou a ser de 2 anos, além do enxugamento dos conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 1913b).

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

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

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

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

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

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

A localização atendia a uma dupla necessidade. Por um lado, racionalizava o provimento de professores com a determinação de critérios mais claros sobre o local de criação de escolas e normas mais específicas sobre concurso de professores, remoção e direitos trabalhistas. Por outro lado, o governo estadual preconizava o auxílio das Câmaras Municipais no desenvolvimento da instrução

pública desejando repassar para os municípios a responsabilidade pelas escolas localizadas nos bairros e locais de menor povoamento (SOUZA & ÁVILA, 2013, p. 13).

É importante ressaltar que se as escolas isoladas foram negligenciadas pelos governos republicanos, a criação de grupos escolares também ficou aquém das expectativas das camadas sociais que ansiavam por instrução, tornando a oferta das “escolas republicanas” muito abaixo da demanda necessária. Antigas formas e práticas de escolarização continuaram a atender o grosso populacional, especialmente as escolas isoladas, as escolas reunidas¹¹, as escolas privadas, além da educação familiar e doméstica.

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

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

Tal análise torna-se importante porque ressignifica a importância que a historiografia tradicional contemplou para o período da Primeira República como uma verdadeira ruptura

¹¹ As escolas reunidas eram uma situação intermediária entre os grupos escolares e as escolas isoladas, pois estas instituições funcionavam com a reunião de escolas isoladas em um prédio próprio, o que as aproximava da modalidade grupo escolar, mas mantinham todo seu funcionamento interno das escolas isoladas como a ausência de distribuição de alunos por seu grau de conhecimento, seriação do ensino, diretor e outros funcionários auxiliares ao funcionamento administrativo e pedagógico da escola.

com o passado imperial, pois as preocupações de reforma do ensino para a formação do cidadão civilizado já estavam em debate até mesmo pelos setores monarquistas no decorrer do século XIX. A diferença mais significativa entre monarquistas e republicanos pesava sobre os tipos de mudanças de deveriam ser depreendidas.

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

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

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

As autoras apontam que uma série de medidas demarcadas nas últimas décadas de Império demonstrava que as mudanças educacionais propagandeadas pelos republicanos tratavam-se de uma continuidade de processos e fenômenos que estavam em curso nos últimos decênios do século XIX, quando muito não receberam apenas uma nova roupagem. São exemplos a própria difusão do ensino simultâneo, do método intuitivo e dos manuais de *lições de coisas*; a propagação das bibliotecas escolares e a criação do Museu

Pedagógico (1883); o ingresso gradativo de mulheres no magistério com a criação de Escolas Normais; a preocupação com uma melhor equiparação da escola primária com novos mobiliários, livros, textos, mapas, globos, lousas, ardósias individuais, caixas econômicas escolares, etc.; além da construção no Rio de Janeiro de prédios escolares sob ótica de uma arquitetura moderna, denominados “palácios escolares” da Corte imperial entre 1870 e 1880, pouco se diferenciando dos grupos escolares por também reunir escolas isoladas e mecanismos de divisão e controle do trabalho docente, como direção, inspeção escolar, salas graduadas e hierarquia burocrática (SCHUELER & MAGALDI, 2009, pp. 38-39).

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

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

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

Todavia, conforme aponta Souza (2011, p. 131), “apesar desse quadro pouco lisonjeiro, as vicissitudes da educação paulista não chegaram a denegrir a imagem consolidada em torno das instituições modelares existentes nesse estado”. Isso foi observado na pesquisa ao averiguar como e em quais condições se perfizeram a instalação do ensino primário na região do Vale do Paraíba paulista durante os primeiros anos republicanos, constatando discrepâncias entre as visões difundidas da escola primária, notadamente os grupos escolares, e sua efetivação marcada por precariedades materiais, variações didático-pedagógicas e heterogeneidade no funcionamento das escolas.

2. A escola primária no Vale do Paraíba paulista

Não pretendemos, nem esperamos do governo, um palácio para a instrução da mocidade numa população de mais de dez mil almas, mas temos o direito de contar com um Grupo nas condições de tantos outros disseminados por conta do governo.

Arthur Cunha da Glória, diretor do grupo escolar de Taubaté, 1899.

2.1 – A precariedade dos grupos escolares e a expansão das escolas isoladas

Na virada dos anos 1890, assim como acontecera por todo o Brasil, o Vale do Paraíba paulista viveu a expectativa de mudanças estruturais na política brasileira com o advento da República, em especial na crença de que o novo regime significaria benefícios materiais e intelectuais para o povo. Assim a escola passou a ser na região o “emblema da nova ordem política”, na esperança que a educação realizaria uma rápida transição de um secular regime monárquico, marca de uma sociedade escravocrata e analfabeta, para um modelo moderno, inspirado nas conquistas européias e norte-americanas (GONÇALVES & MARIOTTO, 2004, p. 9).

Exemplos não faltavam de periódicos da região reclamando do atraso das cidades valeparaibanas paulistas frente ao progresso que se verificava em outros países considerados vanguarda da modernidade. O jornal *A Vida*, de São José dos Campos, reclamava que

O Brasil em commercio, agricultura, instrução publica, hygiene e belas artes está atrasadíssimo. As republicas platinas estam mais adiantadas. Os Estados Unidos, depois que acabou com a escravidão, prosperou assombrosamente. A escravidão, e o servilismo é o que arruína a pátria brasileira. Precisamos sahir do estado primitivo e selvagem: para avançar-mos urge tomarmos medidas positivas e severas. Não é dormindo que os homens e as nações immortalizam-se (*A Vida*, 12 ago. 1890, p. 1).

Na mesma direção o jornal *Gazeta de Queluz* reivindicava que o “povo precisa ler, mas ler bastante, [...] representa um papel preponderante nas sociedades modernas; É ella [a educação], quasi sempre, o guia desinteressado, para a bôa orientação dos governos que tem por normas, viver às claras” (Gazeta de Queluz, 8 nov. 1892, p. 1).

Toda e qualquer instituição de ensino que era inaugurada tornava-se motivo de orgulho e comemoração por parte das cidades, o que logo foi entendido pelos grupos políticos que valorizar os empreendimentos educacionais também se convertia em prestígio político. Foi o caso encontrado em Taubaté no dia 25 de julho de 1895, quando da inauguração dos salões do Externato São José em que Bernardino de Campos, então governador do Estado, veio a convite do bispo Dom José Pereira da Silva Barros presidir as solenidades de inauguração da escola primária e também aproveitar para visitar outras escolas da cidade “em reconhecimento ao seu interesse pela instrução pública local” (O Popular, 25 jul. 1895, p. 1).

Todavia, passada a euforia inicial, os setores que reivindicavam a expansão da educação na região foram percebendo que as ações do governo estadual para a implantação de escolas públicas rareavam cada vez mais e que implantar especialmente os grupos escolares não seria tarefa fácil tendo em vista os interesses políticos e a insuficiência de verbas destinadas à educação.

Dessa forma, a instalação dos grupos escolares não foi tarefa fácil na região, principalmente porque as cidades valeparaibanas tinham de concorrer com bairros da capital e cidades de outras localidades do Estado que resguardavam maior prestígio político. Ter um grupo no município representava a chegada do progresso e da modernidade (GONÇALVES & MARIOTTO, 2004, p. 9). Por isso conseguir autorização para efetivar o grupo, angariar verbas públicas para construir o prédio, inaugurar a escola com festividades, faziam parte de um fenômeno que se alastrou pela região como demonstração de poder junto ao governo estadual.

Com a demora de algumas cidades em conseguir o feito, não tardou para que as reclamações e pedidos comesçassem a ser cada vez mais frequente nos jornais da região. Em

1896, o jornal *Diário de Taubaté* iniciou uma série de artigos como campanha para que a cidade conseguisse seu grupo escolar, questionando os critérios de escolha feitos pelo governo:

[...] Ora, como os dias do atual governo estão contados, parece-nos que não seria fora de propósito que o sr. Dr. Bernardino de Campos assinasse tal autorização, satisfazendo assim a um sério compromisso do governo e uma justa aspiração do povo taubateano. Quanta roça por aí afora tem seu Grupo Escolar, algumas cidades têm Ginásio, Escola Normal, Escola Modelo, Escola Agrônômica, Escola Complementar, etc., etc. [...] e Taubaté não passa da ESCOLA RÉGIA [grifo do autor] do século passado!!! O Governo do sr. Bernardino de Campos não pode ficar cometendo tão clamorosa injustiça! Volvei os olhos para Taubaté. Vede as nossas escolas públicas, que por V. Ex. foram visitadas, verdadeiros antros, e fazei alguma cousa por elas! (*apud* GONÇALVES & MARIOTTO, 2004, p. 39)

Outro periódico, o *Jornal do Povo*, ao noticiar a instalação do grupo escolar de São Luiz do Paraitinga em novembro de 1895, não deixou de criticar a demora de Taubaté em conseguir o seu, chegando até mesmo a ironizar o *Diário de Taubaté* por sua notícia de que em breve o grupo seria instalado na cidade.

Grupo Escolar – Instalou-se na vizinha cidade de S. Luiz do Paraitinga, o Grupo Escolar “Coronel Domingues de Castro”, nome da primeira influência política daquela cidade, deputado ao Congresso Federal. [...] O nosso “colega” *Diário de Taubaté* em sua notícia de hoje diz que, segundo lhe consta, o grupo escolar desta cidade será instalado o mais tardar no século XX. Ai “colega” não seja mole (*Jornal do Povo*, 29 nov. 1895, p. 2).

O mesmo periódico aproveitou a situação de Taubaté ficar atrás de outras cidades da região na criação de seu grupo escolar para atacar os políticos locais que já estavam no poder desde o período imperial:

[...] Francamente, sinceramente, não sabemos compreender tamanho indiferentismo. O que se conclui de tudo isso? Que não valem nada perante o Governo do Estado. Como isto é triste e desolador! [...] Não valem nada perante o Governo do Estado porque temos tido a imbecilidade de entregar a política local a indivíduos que não compreendem e nem podem compreender as

responsabilidades que tomaram [...] e, republicanos intransigentes em seus princípios, deve vir, sem perda de tempo, reforçar nossas fileiras, as fileiras daqueles que amam a nossa terra e por ela estão prontos a sacrificarem os seus interesses individuais [...] (Jornal do Povo, 22 fev. 1895, p. 1).

Apesar de seu caráter eminentemente político de defender o controle da cidade por parte dos republicanos ligados às atividades urbanas, o jornal não deixava de apontar para um fato que se tornava corriqueiro no Estado de São Paulo: a criação ou não dos grupos escolares como ferramenta de apoio ou ataque aos grupos políticos locais. Mesmo que a legislação previa favorecimento na instalação das escolas àquelas localidades que contribuíssem com terrenos e donativos, a palavra final constituía um ato do governo (SOUZA, 1998, p. 3).

O jornal *Gazeta de Caçapava*, por exemplo, dedicou alguns de seus editoriais em julho de 1895 para cobrar da Câmara Municipal e da Inspetoria Escolar uma maior pressão sobre o governo estadual para conseguir a criação de um grupo escolar na cidade:

Porque não temos ainda em Caçapava um Grupo Escholar?

À pergunta daremos a seguinte resposta:

É porque os dois poderes para isso competentes, a camara municipal e a inspetoria escholar, não empregaram ainda um esforço combinado para obter-se do governo do Estado esse melhoramento (Gazeta de Caçapava, 02 jul. 1895, p. 1).

Assim como os periódicos de Taubaté, o *Gazeta de Caçapava* não conseguia admitir a ideia de que cidades com semelhante porte populacional e econômico já tinham seus grupos escolares, enquanto Caçapava estava distante do feito.

Sem fazermos referencia aos grandes centros, muitas cidades em condições iguaes as de Caçapava quanto a população e movimento, e algumas notoriamente inferiores, como Lorena, Paraybuna, Pindamonhangaba, São Luiz do Paraitinga e outras que não citamos teem seus grupos funcctionando regularmente. Não devemos deixar de notar Itatiba e outras cidades menores que tem o seu Grupo Escholar organizado. Entretanto nada se conseguiu entre nos com relação a esse melhoramento (Gazeta de Caçapava, 05 jul. 1895, p. 1).

As constantes disputas políticas no seio da Câmara Municipal dificultavam ainda mais a definição sobre a questão, a ponto do jornal isentar o ex-inspetor de educação ao afirmar que o problema era da atual gestão política.

O ex-inspetor Sr. Bellegarde deu alguns passos nesse sentido; mas, ou porque encontrasse dificuldades, ou porque não conseguisse apoio por parte da municipalidade, atentas as convulsões políticas, então reinantes no lugar, o caso é que até hoje nada se fez (Gazeta de Caçapava, 02 jul. 1895, p. 1).

Outras cidades também passaram por dificuldades para instalar seu próprio grupo escolar, casos de São José dos Campos em que a elite local se uniu para pressionar o governo estadual a conceder o direito para a criação do grupo “Olympio Catão” em 1896, mas após seu funcionamento deflagrou uma série de conflitos para definir qual grupo político iria gerir a escola já que ela passou a ser administrada pelo município (ROQUE, 2007, p. 92). Além de Aparecida, pois a elevação das Escolas Reunidas (1909) para Grupo Escolar (1915) foi utilizada pelos grupos dominantes como bandeira política de emancipação do Distrito em relação à Guaratinguetá (EUGÊNIO, 2009, p. 35).

Houve também resistências quanto à instalação dos grupos, muito por conta das reclamações dos moradores locais ao saberem que as escolas isoladas seriam fechadas para serem “reunidas” em prédio distante da residência dos alunos (SOUZA, 1998, p. 51). Em seu relatório elaborado em 1895, o inspetor distrital Pedro Augusto Calasans relatava algo semelhante na instalação do grupo escolar em São Luís do Paraitinga:

Com vigentes e quase insuperáveis dificuldades para levar a efeito esta medida, tive de arrostar porque as opiniões divergiram se quanto ao resultado desta grandiosa concepção, principalmente em São Luiz onde de simples desencontro de idéias começou desde logo a reinar certo capricho da parte dos que condenavam a fusão das escolas, dando isto lugar a uma luta que tive de sustentar atento às benéficas informações que tinha acerca de outros grupos anteriormente

formados no Estado (CO. 4970¹², Of. do Conselho Superior de Instrução Pública, 1895).

Mesmo depois de instalados, alguns grupos ainda não conseguiram se estabelecer como alternativa superior às outras modalidades de educação primária, muito por conta da distância que as crianças tinham de percorrer para frequentá-los. Foi o caso relatado pelo *Diário de Taubaté* em novembro de 1896, quando o Conselho Superior de Instrução Pública decidiu incorporar a escola isolada do bairro do Barranco no recém inaugurado grupo escolar. Segundo o periódico,

[...] Esta medida importa, nem mais, nem menos que a supressão de uma escola num bairro onde o número de aluno a exige, segundo a lei. Porque, na verdade, o que se reuniu ao grupo escolar desta cidade não foi a escola do bairro do Barranco, mas sim o professor daquela escola. Pois entende-se perfeitamente que se o alunos que moram nas imediações da escola d'aquelle bairro, que dista desta cidade talvez dois quilômetros, vêem frequentar as aulas no grupo escolar, aqueles que moram além da escola do Barranco ficam impossibilitados de, pela distância, de vir à escola, e privados, portanto de receber instrução. [...] O governo não deve cogitar em suprimir escolas, mas sim de criar outras, a fim de irradiar tanto quanto possível, em cadadupas, a luz da instrução pelo Brasil inteiro [...] (Diário de Taubaté, 29 nov. 1896, p. 2.).

E para reforçar o posicionamento do periódico, dias depois o *Diário* publicou a carta de um pai demonstrando o descontentamento dos moradores do bairro do Barranco com relação à supressão da referida escola:

Ilustrado redator: Em primeiro lugar cumpre-me agradecer-vos em nome dos habitantes d'este bairro a defesa que fizeste no *Diário* de domingo com relação à supressão da escola d'esta localidade. Na verdade, sr. Redator, revolta-nos ver que para o bom resultado dos interesses do protecionismo lancem mão de todos os meios, mesmo privando da necessária instrução um avultado número de crianças. Muito acertadamente dizeis no apreciado artigo: “o que se reuniu ao

¹² Seguindo as especificações de Souza (1998), as referências dos relatórios manuscritos e impressos, além dos ofícios utilizados como fontes documentais nesta pesquisa, serão arrolados com a seguinte indicação: Rel. (Relatório), Rel. IE (Relatório dos Inspetores de Ensino) Rel. Prof(a). (Relatório do Professor ou Professora) e Of. (Ofício), antecedidos pelo número de ordem pela caixa de ordem (CO) e seguidos de datas quando as fontes indicarem.

grupo escolar d'esta cidade não foi a escola do bairro do Barranco, mas sim o professor d'aquela escola" [...] Barranco, 7 de dezembro, vosso criado e admirador. Um Pai prejudicado (Diário de Taubaté, 08 dez. 1896, p. 1).

A pressão surtiu efeito, pois três dias depois da carta publicada no *Diário*, o mesmo jornal noticiou que a Câmara Estadual dos Deputados, por meio do projeto n. 215 de 1896, aprovou a criação de duas escolas isoladas, uma para cada sexo, para o bairro do Barranco (Diário de Taubaté, 08 dez. 1896, p. 2).

Neste contexto conflituoso o primeiro grupo escolar da região foi inaugurado em janeiro de 1895, denominado “Doutor Flamínio Lessa” em Guaratinguetá, e no mesmo ano vieram os grupos de Jacareí, Lorena, Paraibuna, Pindamonhangaba e São Luiz do Paraitinga. A tabela I indica a abrangência regional da instalação dos grupos no Vale do Paraíba paulista:

Tabela 1 – Grupos Escolares instalados no Vale do Paraíba paulista – 1895-1920.

Ano de criação	Cidade	Denominação	Data de instalação
1894	São Luís Paraitinga	“Coronel Domingues de Castro”	24 de novembro de 1895
1895	Guaratinguetá	“Doutor Flamínio Lessa”	24 de janeiro de 1895
1895	Lorena	“Gabriel Prestes”	3 de junho de 1895
1895	Pindamonhangaba	“Doutor Alfredo Pujol”	24 de janeiro de 1895
1895	Paraibuna	“Dr. Cerqueira César”	28 de junho de 1895
1895	Jacareí	“Coronel Carlos Porto”	1 de outubro de 1895

1896	São José dos Campos	“Olympio Catão”	3 de julho de 1896
1896	Taubaté	Grupo Escolar de Taubaté	1 de setembro de 1896
1900	Bananal	“Coronel Nogueira Cobra”	22 de setembro de 1900
1905	Atibaia	“José Alvim”	4 de fevereiro de 1905
1907	Caçapava	Grupo Escolar de Caçapava	25 de abril de 1907
1913	Cachoeira Paulista	Grupo Escolar de Cachoeira Paulista	6 de março de 1913
1913	Cruzeiro	1º Grupo Escolar de Cruzeiro (em 1942 passou a se chamar Grupo Escolar “Dr. Arnaldo Azevedo”)	7 de setembro de 1913
1913	Cunha	Grupo Escolar “Dr. Casemiro da Rocha”	10 de setembro de 1913
1915	Queluz	Grupo Escolar de Queluz	8 de fevereiro de 1915
1915	Santa Branca	Grupo Escolar de Santa Branca	28 de junho de 1915
1915	São Bento do Sapucaí	Grupo Escolar “Coronel Ribeiro da Luz”	11 de agosto de 1915
1915	Aparecida	Grupo Escolar de Aparecida	-
1920	Piquete	Grupo Escolar de Piquete	25 de março de 1920

Fontes: SOUZA (1998); SÃO PAULO (1907/1908; 1913a; 1917a); DOESP (1942).

Conforme demonstra a tabela, os primeiros vinte anos de República na região resultaram na criação de dez grupos escolares, situados em cidades que mesmo com a decadência da cultura cafeeira no Vale do Paraíba paulista conseguiram resguardar alguma sustentação econômica por iniciar certa diversidade de empreendimentos para além do setor agro-exportador.

Ao avaliar a situação do Vale do Paraíba paulista até 1930, a criação dos grupos escolares na região alcançou cerca de 60% das 32 cidades integrantes. As cidades de Buquira, Campos do Jordão, Cunha, Guararema, Igaratá, Lavrinhas, Natividade da Serra, Salesópolis, Santo Antonio do Pinhal, Santa Branca, São José do Barreiro, Silveiras e Tremembé continuaram com escolas isoladas, enquanto Areias (1913), Jambeiro (1916) e Redenção da Serra (1913) receberam escolas reunidas.

No mesmo período, sem o alarde criado para a instalação dos grupos escolares, as escolas isoladas passaram por um processo de crescimento na região do Vale do Paraíba paulista. A situação geral das escolas isoladas na região, num dado período de tempo, pode ser explicitada, comparativamente, a partir de alguns números extraídos dos relatórios dos inspetores João Mario de Freitas Brito e Olympio Catão, referentes aos anos de 1894 e 1895 e do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1907):

Tabela 2 – Escolas isoladas nas cidades no Vale do Paraíba paulista – 1894-1907.

Cidade	Nº de escolas isoladas (1894-1895)	Nº de escolas isoladas (1907)	Crescimento (%)
Buquira	5	6	16
Caçapava	12	25	52
Guaratinguetá	26	36	28
Jambeiro	3	8	62
Pindamonhangaba	12	40	70
Redenção da Serra	5	11	54
São Bento	7	39	82
São José dos Campos	20	32	37,5
Taubaté	37	58	36
Total	127	255	50

Fonte: SÃO PAULO (1909); Relatórios dos inspetores de ensino João Mario de Freitas Brito e Olympio Catão (1894-1895).

Os dados confirmam um aumento significativo do número de escolas isoladas nestas cidades dentro do período circunscrito¹³, o que denota a opção dos governos estadual e municipais em ampliar a rede de ensino primário pelas vias menos onerosas para os cofres públicos, pois a criação de escolas isoladas significava na prática apenas os custos com os salários dos professores, enquanto o aluguel da escola, matrícula e organização dos alunos, mobília e materiais didáticos acabavam por se tornar tarefas atribuídas aos docentes.

Expandir as escolas isoladas também significava uma forma de “nacionalizar” os imigrantes que progressivamente passaram a ocupar o trabalho nas fazendas que antes era realizado pelos escravos. Segundo Souza (1998, p. 109), “a presença marcante da imigração em todo o Estado de São Paulo no campo e nas cidades resultou no elevado número de crianças brasileiras filhos de estrangeiros estudando nas escolas públicas”.

O Vale do Paraíba paulista contribuiu sensivelmente com este cenário, pois foi uma das regiões do Estado que mais recebeu imigrantes na virada do século XIX para o XX. Isso se refletiu também na matrícula dos alunos tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares¹⁴.

Outro fator ficava por conta da ampliação da opinião popular sobre a importância da educação para as crianças. As promessas governamentais, aliadas à divulgação dos jornais locais sobre as benesses que a escola poderia trazer para a vida das populações menos favorecidas, geravam um sentimento retroalimentado de que o ensino das primeiras letras

¹³ Não foram encontrados dados das escolas isoladas de algumas cidades no período de 1894-1895 e por isso não foi possível fazer uma avaliação mais ampla do Vale do Paraíba. Todavia, os dados extraídos do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1907-1908* apontam para o mesmo efeito de crescimento das escolas isoladas em outras cidades da região: Cruzeiro (23), Cunha (22), Jacareí (38), Lorena (39), Natividade da Serra (14), Paraíba (40), Queluz (27), São Luis do Paraitinga (22) e Tremembé (8).

¹⁴ Souza (1998, p. 109) aponta que a taxa de incidência de crianças filhas de imigrantes frequentando nos grupos escolares de algumas cidades do Vale do Paraíba era elevada no ano de 1911: Bananal (90,5%), Lorena (91,8%) e Pindamonhangaba (99,5%). Segundo Costa (1998, p. 259), na última década do século XIX o Vale do Paraíba abrigava cerca de 5.000 imigrantes, em sua maioria italianos.

seria o caminho para novas condições de existência para as camadas populares, por isso tornava-se mais cada vez mais comum as Câmaras Municipais e os inspetores de ensino receberem abaixo-assinados de moradores de bairros periféricos ou rurais para a criação ou ampliação de escolas. Na medida em que essas reivindicações aumentavam, a alternativa mais rápida e menos custosa para o poder público era mesmo a abertura de escolas isoladas.

Foi o caso do abaixo-assinado com dezenove assinaturas dos moradores do bairro do Barreiro, em São Bento do Sapucaí, enviado ao inspetor de ensino João Mario de Freitas Brito, pedindo a ele

[...] uma cadeira do sexo masculino neste bairro e precisando que a instrução seja trasida aos nossos filhos, [...] que nos represente perante o governo conseguindo que a referida cadeira seja logo posta em concurso e supprida com a maior liberdade que a lei facilitar (CO. 5081. Of. IE. João Mario de Freitas Brito, 20 jan. 1896).

A ênfase dos moradores do bairro do Barreiro em requerer maior rapidez na execução de concurso público para a efetivação de um professor para a escola não era por acaso. Um dos problemas encontrados com a expansão das escolas isoladas no Vale do Paraíba paulista era justamente a falta de docentes para ocupar as cadeiras, situação que foi se agravando na medida em que os grupos escolares tornavam-se realidades nos municípios, considerados locais com melhores condições de trabalho e, portanto, as instituições de ensino mais almejadas pelos professores.

Dos mesmos dados extraídos dos relatórios dos inspetores literários João Mario de Freitas Brito e Olympio Catão, referentes aos anos de 1894 e 1895 e do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1907), foi possível constatar que na mesma proporção que o número de escolas isoladas aumentou na região, a quantidade de cadeiras vagas também seguiu o mesmo ritmo.

Veja a tabela a seguir:

Tabela 3 – *Escolas isoladas providas e vagas nas cidades no Vale do Paraíba paulista – 1894-1907.*

Cidade	Escolas isoladas (1894-1895)		Escolas isoladas (1907)	
	Providas	Vagas	Providas	Vagas
Buquira	3	2	3	3
Caçapava	8	4	9	16
Guaratinguetá	18	8	27	9
Jambeiro	2	1	2	6
Pindamonhangaba	9	3	9	31
Redenção da Serra	4	1	6	5
São Bento	1	6	7	32
São José dos Campos	14	6	6	27
Taubaté	29	8	14	44

Fonte: SÃO PAULO (1909); Relatório do Inspetor de Ensino Olympio Catão (1894-1895).

Os dados demonstram que nos anos de 1894-1895 cerca de 70% das cadeiras estavam ocupadas por professores efetivos nas cidades selecionadas, enquanto no ano de 1907 este percentual caiu para 32%, o que denota, dentre outros fatores, um fluxo cada vez maior de professores, seja pelas cidades da região ou em outras partes do Estado.

Assim como constado por pesquisas de âmbito estadual sobre a estrutura material das escolas isoladas (FARIA FILHO, 1996; 2000; ROZANTE, 2013), as precariedades materiais das escolas isoladas da região valeparaibana paulista tornaram-se os maiores obstáculos para o preenchimento das cadeiras, pois muitos professores se deparavam com realidades distantes daquelas que encontravam enquanto cursavam a Escola Normal na capital ou mesmo as Escolas Complementares do Interior¹⁵.

¹⁵ Também é necessário considerar que a intensa circulação de professores primários por diversas regiões e cidades do Estado de São Paulo pode ter acontecido não só por conta da precariedade material das escolas isoladas ou o desejo de lecionar nos grupos escolares, mas também por motivos que escapavam da “lógica” de ascensão da carreira (MENESES, 2012). Por isso a necessidade de recortes de pesquisas mais específicos para

A alternativa do poder público em vista da morosidade dos processos de concurso e provimento de professores para as cadeiras vagas, além da pouca atratividade em lecionar nas escolas isoladas, foi encurtar as tratativas legais em possibilitar aos inspetores de ensino e às municipalidades a condição de nomear docentes substitutos ou interinos tanto para os titulares em licença quanto para as cadeiras vagas.

Em 1897, por exemplo, o inspetor Capitão China Filho enviou uma carta ao jornal *Diário de Taubaté* questionando a informação dada pelo periódico de que estavam vagas as escolas dos bairros de Borba, Mato Dentro do Macuco, Pinhão, Quilombo, Registro, Ribeirão das Almas, Baracéia e Remédios. Segundo o inspetor, “é certo que essas escolas estão promovidas por meio de professores interinos” (*Diário de Taubaté*, 06 mai. 1897, p. 1).

É preciso considerar que em alguns casos as descrições de pauperização das escolas feita por inspetores, diretores e professores tinham por objetivo chamar a atenção dos governos e conseguir mais recursos, devendo “ser compreendida no campo de luta e representação dos profissionais do ensino primário e os órgãos do poder” (SOUZA, 1998, p. 155).

Todavia, diferentes fontes indicam que as condições materiais encontradas nas escolas primárias do Vale do Paraíba paulista realmente careciam de melhores instalações, mobília, materiais didáticos e outros recursos básicos para seu funcionamento.

A situação dos grupos escolares, por exemplo, era semelhante às encontradas nas escolas isoladas no mesmo período. A maioria dos grupos instalados na região se distanciava das descrições que seus idealizadores faziam quanto à sua inovação espacial e pedagógica. O que se constatou foi uma série de improvisações para o funcionamento dos grupos, fruto da insuficiência econômica do governo em gerir toda a demanda do Estado¹⁶,

tratar das diferentes realidades nas quais os professores vivenciaram, e assim apontar as motivações ou implicações de suas escolhas e trajetórias profissionais. No que tange a este aspecto, o Capítulo 3 buscou tratar de casos em que foi possível averiguar situações como as descritas acima.

¹⁶ Como exemplo da insuficiência de verbas destinadas à educação primária no Estado, o *Jornal de Taubaté* noticiou no dia 06 de setembro de 1899 que o orçamento de 1900 destinado ao pagamento do pessoal administrativo e docente dos grupos escolares foi reduzido de 300:000\$000 para 150:000\$000.

aliado às conjunturas políticas dos municípios na ânsia de criar tais escolas como símbolo de progresso e modernidade.

Dos dez primeiros grupos escolares da região, apenas o de Caçapava, instalado em 25 de abril de 1907, foi inaugurado com prédio construído para o intuito. Todos os outros tiveram de conviver ao menos em seus primeiros anos com instalações adaptadas e situações incomuns para receberem titulações como *palácios* (FARIA FILHO, 1996) ou *templos* (SOUZA, 1998).

Em Bananal, o grupo escolar “Coronel Nogueira Cobra” passou a funcionar em 5 de junho de 1900. Seu prédio era uma construção antiga, adquirido e adaptado pelo Estado, considerado com estrutura modesta, mas que obedecia às prescrições regulamentares (SÃO PAULO, 1909, p. 182).

Já o grupo “Coronel Domingues de Castro” de São Luiz do Paraitinga funcionou em um prédio alugado pelo município, depois foi transferido para outro adquirido e adaptado pelo governo na rua Cônego Costa Bueno (SÃO PAULO, 1909, p. 236).

O “Coronel Carlos Porto” de Jacareí passou a funcionar em 1895 em um prédio provisório situado à Rua Direita, e em 1896 foi transferido para outro prédio adquirido e adaptado pelo Estado na rua 15 de Novembro (SÃO PAULO, 1909, p. 205).

Em Guaratinguetá, o grupo “Doutor Flaminio Lessa” (janeiro de 1895), foi instalado “em um pequeno e velho predio situado no Largo 13 de Maio, o qual fora doado ao Estado pelo falecido Dr. Flaminio Antonio do Nascimento Lessa [...] e de quem esta instituição conserva o nome, como preito de homenagem e merecida gratidão” (SÃO PAULO, 1909, p. 198). De início, funcionou na escola apenas a seção masculina sob a direção do professor Joaquim Vieira de Campos. Em 1896 o grupo foi transferido para outro prédio alugado na Rua Municipal, onde também passou a ter uma sessão feminina dirigida pela professora Elisa de Castro Marques, até que fosse construído “um predio proprio que offerecesse as condições pedagógicas” (SÃO PAULO, 1909, p. 198).

O grupo “Dr. Alfredo Pujol” de Pindamonhangaba teve seu histórico parecido ao anterior. Criado em janeiro de 1895, apresentou dificuldades nos seus primeiros oito anos de funcionamento. O *Anuário* de 1907/1908 relatou a incapacidade do prédio em comportar os alunos, o que exigiu a transferência da sessão feminina para outro local. Só em dezembro de 1902 deu-se a inauguração de um prédio próprio localizado na Praça Barão Homem de Mello, reunindo as sessões masculina e feminina, pois “Era urgente a mudança do Grupo Escolar para outro prédio que melhor satisfizesse as necessidades do ensino [...] com todas as condições hygienicas e pedagogicas” (SÃO PAULO, 1909, p. 219).

Em Taubaté o grupo funcionou de setembro de 1896 a setembro de 1902 em prédio particular alugado pelo governo até a construção de edifício próprio (SÃO PAULO, 1909, p. 252). Neste ínterim, não foram raras as vezes em que a Câmara e mesmo os diretores que passaram pelo grupo elaboraram ofícios ao inspetor distrital requerendo melhores condições materiais para o trabalho de professores e alunos.

Foi o caso do diretor Arthur da Glória que em novembro de 1899 consultou o então inspetor de distrito Justiniano Vianna para averiguar a possibilidade da “aquisição de outro prédio com outras adaptações que não oferece o atual, em vista de manter as antigas divisões acomodadas a necessidades domésticas” (Jornal de Taubaté, 14 nov. 1899, p. 2). Precavendo-se de mais um pedido a ser negado, o diretor tratou de argumentar de que

Não pretendemos, nem esperamos do governo, um palácio para a instrução da mocidade numa população de mais de dez mil almas, mas temos o direito de contar com um Grupo nas condições de tantos outros disseminados por conta do governo (Jornal de Taubaté, 14 nov. 1899, p. 2).

A resposta do inspetor foi que no atual prédio “com dificuldades e grandes dispêndios poderão ser adaptados aos fins propostos, e que, com menos sacrifícios dos cofres do Estado atual, presta-se perfeitamente” (Jornal de Taubaté, 14 nov. 1899, p. 2).

De forma similar, depois de complicações em sua criação (junho de 1895), o grupo escolar “Dr. Cerqueira Cesar” de Paraibuna passou a funcionar em

diversos prédios alugados pela Câmara Municipal até o dia 15 de Outubro de 1903, passando desse dia em diante a instalar-se no prédio estadual, adaptado, sito à rua Coronel Camargo n. 18. [...] O material escolar, que não é dos melhores, acha-se em bom estado de conservação (SÃO PAULO, 1909, p. 218).

Na mesma direção, o grupo escolar “Olympio Catão” de São José dos Campos funcionou desde 1901 em um prédio alugado pela municipalidade considerado inadequado para fins pedagógicos, tanto que “o Congresso já votou, por vezes, verbas para a construção de um prédio destinado ao Grupo, e ultimamente, no exercício vigente, encontra-se a verba de vinte contos de réis” (SÃO PAULO, 1909, p. 234).

Além da estrutura física, alguns grupos também sofreram com a falta de materiais para seu funcionamento. As representações construídas da escola graduada tornou inadmissível o uso dos mesmos materiais das escolas isoladas que foram agrupadas. Por essa razão, a solicitação de materiais por parte dos inspetores e diretores tornou-se constante, o que também evidenciou a incapacidade do Estado em suprir até mesmo os itens básicos, como livros e materiais didáticos, especialmente os itens de física, química, geografia, história natural e trabalhos manuais (SOUZA, p. 154).

O *Anuário* de 1907/1908 relatava que o grupo de Paraibuna, desde sua criação, carecia de material escolar de qualidade (SÃO PAULO, 1909, p. 218). No grupo escolar de Taubaté, dois dias antes de sua inauguração (1/set./1896), o relatório do inspetor escolar Olympio Catão ao Conselho Superior de Instrução Pública expunha que, para o funcionamento da escola,

Há falta de material escolar; em algumas salas caixões de querosene substituem bancos; raras as que têm quadro-negro e nenhuma ainda obteve mapas geográficos e esferas. Quanto a livros, coube apenas 12 Cartinhas Galhardo para cada sala bem como 8 primeiros e segundos e 4 terceiros livros da coleção Kopke e 4 leituras práticas para cada sala (O Imparcial, 29 ago. 1896, p. 2).

O mesmo inspetor, em relatório enviado em fevereiro de 1896, solicitava que o Estado suprisse uma série de materiais reclamados pelo diretor do Grupo Escolar de Jacareí. A extensa lista pedia o envio de mais de quarenta itens para o funcionamento da

escola, como um relógio de parede, um mapa do mundo, uma coleção completa de Froebel, mil cadernos em branco, doze canivetes, etc. Em resposta ao diretor, o inspetor informou que “Apesar da luta em que me acho”, pelo fato de que na relação “não inclui mesas, armarios, estrados, etc., pelo que muito naturalmente o Governo não lhe de taes objetos, mas que só falla em utensílios escolares – propriamente; só há autorização n’essa relação para um relógio de parede”. A justificativa para a negação de todos os outros itens residia na falta destes objetos em São Paulo ou mesmo no país (CO. 5101. Of. IE. Olympio Catão, 17 fev. 1896).

Alguns meses depois Olympio Catão enviou ofício para a Secretaria do Interior reclamando que o grupo de Jacareí tinha problemas até mesmo com o abastecimento de água:

Os directores e professores do grupo escolar de Jacarehy reclamam dous grandes philtros para agua potavel, pois as que foram fornecidas são insufficientes e apenas abastecem duas escolas.

A agua em Jacarehy é má e só pode ser usada a do rio Parahyba, porem philtrada. É justo o pedido dos dous philtros de grande capacidade, pois que grande é a frequencia de alumnos no grupo, nunca menos de 300 (CO. 5101. Of. IE. Olympio Catão, 26 mai. 1896).

Em 1906, o diretor do grupo de São José dos Campos também anunciou as deficiências da escola em seu relatório:

É por demais insufficiente o material escolar – os professores lutam com a maior dificuldade para se fazerem compreender em suas explicações diárias –, pois, apenas dispõem de quadros negros, esferas geográficas, mapas murais e alguns exemplares do ‘Museu Brasileiro’, havendo urgente necessidade de aparelhos para o ensino de ciências físicas e naturais, ginástica e geometria (CO. 6935. Rel. Dir. do Grupo Escolar “Olympio Catão” de São José dos Campos, 1906).

Alguns grupos apresentaram situações ainda mais difíceis, correndo o risco até mesmo de não serem inaugurados ou fechados depois do início de suas atividades por fatores diversos. A primeira situação pode ser exemplificada com o caso do grupo escolar

“Coronel Domingues de Castro” de São Luiz do Paraitinga, isso porque entre o intervalo de sua criação e de seu funcionamento, foi necessária a espera de um ano para o início das atividades, pois a deliberação de sua criação saiu em 9 de novembro de 1894, mas sua inauguração aconteceu apenas em 24 de novembro de 1895 (SÃO PAULO, 1909, p. 236).

Em Bananal desde 14 de abril de 1898 a escola preliminar que ali existia funcionando como Escolas Reunidas foi fechada por apresentar matrícula e frequência insuficientes, e só em 5 de junho de 1900 foi reorganizada em forma de grupo escolar com o nome “Coronel Nogueira Cobra” (SÃO PAULO, 1909, p. 182).

O “Dr. Cerqueira Cesar” de Paraibuna é outro exemplo de como a adoção dos grupos na região foi um processo precário e conturbado. Criado em junho de 1895, em pouco mais de um ano de funcionamento o Conselho Superior determinou que o grupo funcionasse em caráter de Escolas Reunidas, pois sua organização administrativa e pedagógica não correspondia às normas dos grupos escolares. Apenas em 27 de janeiro de 1897 foi-se restabelecido a categoria de grupo escolar (SÃO PAULO, 1909, p. 218).

Condições similares foram encontradas no grupo escolar de São José dos Campos, escola “marcada por inúmeros improvisos e interrupções de suas atividades durante o período de 1896 a 1910” (ROQUE, 2007, p. 95). Depois de quase três anos de funcionamento e ao receber informações do diretor do grupo, o inspetor de ensino Olympio Catão chegou à conclusão que

Pela análise desse documento se evidencia que aquele estabelecimento não tem condições de vida, pela insignificante frequência e matrícula diminuta. [...] Não propuz a suspensão daquele grupo porque se me informou de que a razão da pequena matrícula era a falta de pessoal docente.

Como vereis, essa razão não existe mais, pois tem ele pessoal de sobra nas condições em que se acha.

Parece-me, portanto, que o mencionado grupo deve ser reduzido a simples escolas reunidas, afim de aproveitar o prédio.

[...]

Os professores em exercício naquele grupo poderão ser providos nas escolas da cidade – que foram agrupadas e outros que por ventura possam ficar sem

colocação nessas escolas poderão ser providos nas escolas também da cidade em bairros próximos actualmente a cargo de professores provisórios (CO. 5101. Rel. IE. Olympio Catão, São José dos Campos, 25 fev. 1899).

O grupo foi reaberto em 22 de março de 1901, mas em 1908 foi novamente dissolvido por apresentar matrícula e frequência insuficientes, juntamente com os grupos escolares de Ubatuba, Cananéia e Bananal (SOUZA, 1998, p. 107).

É preciso salientar que mesmo com as condições precárias de funcionamento dos grupos, na maioria dos casos eles ainda representavam para as cidades locais um avanço com relação às escolas isoladas. A importância dos grupos no Vale do Paraíba paulista nasceu do discurso dicotômico que políticos, imprensa e os próprios profissionais de educação enunciaram ao comparar as duas modalidades escolares. Essas comparações se solidificaram no imaginário popular dado a visibilidade que os grupos continham em detrimento das escolas rurais ou periféricas, isso porque os grupos eram instalados nas áreas urbanas mais centrais, concorrendo como destaque de outras instituições públicas, como a igreja, a coletoria, o correio, a câmara municipal, etc. Tratava-se muito mais de *fazer crer* do que efetivamente *ser*.

2.2 – As representações dos grupos escolares e das escolas isoladas

Mesmo com todos os problemas encontrados na instalação e funcionamento dos grupos escolares nas cidades valeparaibanas paulistas, o feito passou a ser considerado como vitória para os governantes locais, representando a indicação de novos tempos para o município, considerado definitivamente partícipe da República. A inauguração dos prédios escolares, especialmente aqueles que foram erigidos para tal propósito, mobilizava toda a sociedade, muito por conta dos políticos locais aproveitarem o momento para realizarem campanhas e promoções de seus nomes.

Taubaté foi um caso exemplar neste quesito. Depois de quase dez anos funcionando em prédio alugado e adaptado, a confirmação de que a Secretaria do Interior havia disponibilizado verba para a construção de um prédio próprio para o grupo escolar mobilizou diversos setores da cidade no final de 1901. O *Jornal de Taubaté* noticiou que no

dia 28 de novembro daquele ano foi realizado no terreno destinado ao prédio um evento festivo para o assentamento da “primeira pedra para o edifício do Grupo Escolar desta cidade [...] contendo em seu bojo as folhas locais, moedas correntes, jornais da capital” e uma declaração descritiva do evento, destaque para a “presença das autoridades judiciárias e municipais e de grande concorrência popular” (Jornal de Taubaté, 29 nov. 1901, p. 1).

Dos mais de trinta convidados que assinaram o documento, podia-se encontrar o intendente municipal, vereadores, secretário da Câmara, deputados federais e estaduais, delegado e subdelegado de polícia, agente consular da Itália, fazendeiros, jornalistas, padre, engenheiro da construção, professores e o próprio diretor do grupo escolar na ocasião, Arthur Cunha da Glória.

No ano seguinte, a 07 de setembro de 1902, comemorava-se então o fim das obras e a inauguração do novo prédio. O mesmo *Jornal de Taubaté* atentava para o fato de que “Há bem tempo esta pacata Taubaté não presencia tantos festejos com o que vamos, em pálidos reflexos, descrever, muito embora fiquem por preencher no decorrer destas linhas muitas lacunas”, para logo em seguida descrever a importância do evento para a cidade listando todas as associações e autoridade presentes:

Notava-se desde as primeiras horas da manhã de 7 a alegria em todos os semblantes, tal era o extraordinário baluarte do progresso que se ia inaugurar. Todos os estabelecimentos onde funcionam associações locais se achavam embandeirados, distinguindo-se a simpática Sociedade dos Empregados do Comércio que embandeirou caprichosamente as suas fachadas [...] Assistiram a este ato diversas famílias e cavalheiros. Aproximando-se a hora da chegada do trem expresso, dirigiram-se à gare os alunos do Grupo Escolar, uniformizados, alunas das escolas da cidade, professores do Grupo, representantes das sociedades Artística e Literária, Operários Livres, Príncipe di Napoli, Operários Católicos, Diretório e Câmara Municipal, autoridades civis e policiais, S. Empregados no Comércio, Literária e Recreativa e grande número de cavalheiros da nossa melhor sociedade (Jornal de Taubaté, 10 set. 1902, p. 2).

Os discursos pronunciados na inauguração do prédio revelaram a intenção dos políticos locais em atrelar suas ações como melhorias para toda a população da cidade. Em

sua fala, o Intendente Municipal José Ramos Ortiz fez questão de lembrar que “devemos a construção deste soberbo templo [...] aos esforços e dedicação dos beneméritos cidadãos Coronel José Marcondes de Mattos e Dr. Joaquim Lopes Chaves, cujos nomes ficarão indelevelmente gravados na memória da infância taubateana” (Jornal de Taubaté, 10 set. 1902, p.2-3).

Por isso a escolha dos grupos dominantes de Taubaté em batizar o prédio como “Dr. Lopes Chaves” não se tratava apenas pelo fato do senador estadual ter conseguido junto ao Secretário do Interior a verba necessária para sua construção, mas também como manobra política para fortalecer a fração que controlava o diretório republicano local, liderados por Lopes Chaves¹⁷ e Marcondes de Mattos¹⁸.

Desde a passagem para o regime republicano, os antigos monarquistas continuaram controlando as cidades valeparaibanas paulistas, mas foram obrigados a conviver com a ascensão de uma nova elite ligada aos empreendimentos industriais e comerciais que buscavam mais espaço político. Dessa forma, as Câmaras e as Intendências Municipais eram objetivo de alcance destes grupos, e a cada ano que se passava deflagrava ainda mais as intenções dessas frações da elite em controlar a máquina estatal. Assim como o caso citado em Taubaté, ser o responsável pela instalação de um grupo escolar no município, símbolo de progresso e civilização, traduzia-se sempre em fortalecimento político e reforço da imagem de benfeitor junto à população e aos órgãos locais.

Situações semelhantes ocorreram não só nas cidades valeparaibanas paulistas como por todo o Estado. Para Souza (1998, p. 133-136), nos grupos escolares criados entre 1894 e 1910 estabeleceu-se a prática de homenagear com o nome das escolas eminentes políticos

¹⁷ Joaquim Lopes Chaves nasceu em Jacareí, foi eleito deputado provincial de São Paulo entre os anos de 1858 a 1888. Em declaração ao jornal *A Província de São Paulo*, em 1888, disse: “Em vista do que venho de expor, despeço-me dos meus correligionários de antes e, convencido de que outra será a mentalidade que beneficiará a Nação, passo-me com armas e bagagens para os arraiais republicanos” (Joaquim Lopes Chaves *apud* GONÇALVES & MARIOTTO, 2004, p. 9). A partir de então exerceu os cargos de deputado constituinte (1891), deputado federal (1891-1893), senador estadual entre 1895 e 1903, além de senador federal de 1903 a 1909 (Biografia política de Joaquim Lopes Chaves. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/acervo-historico/publicacoes/Livros/Presidentes.pdf>>. Acesso em 19/07/2014).

¹⁸ José Benedicto Marcondes de Mattos (1851-1919) foi líder político do partido republicano em Taubaté, vereador pela mesma cidade e deputado da Câmara Estadual (GONÇALVES & MARIOTTO, 2004, p. 138).

republicanos, que ocuparam cargos como de presidente do Estado, secretário do interior, senadores, deputados, presidentes de Câmaras Municipais, políticos locais, barões, coronéis, doutores, etc., com a estratégia de imortalizar na memória coletiva estes homens como representantes máximos de beneméritos da educação, ao mesmo tempo em que criava a possibilidade de angariar recursos para a aquisição de terreno e também para a construção dos prédios. Ao instituir a figura do “patrono”, personalidade enaltecida pela sociedade e especialmente pelos frequentadores do grupo, a escola primária deixava de ser um dever do Estado e um direito ao cidadão para transformar-se em uma outorga de uma personalidade ou grupo de personalidades preocupadas com o bem-estar do povo, o que contribuía para legitimar suas posições políticas e econômicas na República.

Uma breve análise dos homenageados nos grupos escolares na região confirma que na maioria dos casos um proeminente político local recebeu a homenagem, ou então que a figura do homenageado de alguma forma fora apropriada politicamente para este fim.

Acompanhe a tabela na página seguinte:

Tabela 4 – *Homenageados dos Grupos Escolares do Vale do Paraíba paulista entre 1895 e 1920.*

Cidade	Denominação do grupo escolar	Ocupação do homenageado
--------	------------------------------	-------------------------

Guaratinguetá	“Doutor Flaminio Lessa”	Juiz municipal da Comarca de Guaratinguetá; Deputado da Assembleia Provincial de São Paulo e Deputado da Assembleia Federal.
Jacareí	“Coronel Carlos Porto”	Intendente de Jacareí e Deputado Estadual.
Lorena	“Gabriel Prestes”	Educador e Deputado Estadual
Paraibuna	“Dr. Cerqueira César”	Promotor Público, Secretário e Presidente do Partido Republicano Paulista, Inspetor do Tesouro do Estado de São Paulo e Primeiro Vice-Presidente de São Paulo.
Pindamonhangaba	“Doutor Alfredo Pujol”	Deputado Estadual, Deputado Federal e Secretário de Governo do Presidente Bernardino de Campos.
São José dos Campos	“Olympio Catão”	Professor e Inspetor de Educação do Distrito de Taubaté
São Luís Paraitinga	“Coronel Domingues de Castro”	Fazendeiro e Deputado Estadual.
Taubaté	“Dr. Lopes Chaves”	Fazendeiro, Deputado Federal e Senador Estadual

Fontes: <<http://www.saoluizdoparaibuna.sp.gov.br>>; <<http://historiavaledoparaiba.blogspot.com.br>>;
(SOUZA, 1998).

Se em seus aspectos materiais havia semelhanças entre os grupos escolares e as escolas isoladas na região, estas segundas sofreram um processo rápido de desqualificação simbólica por parte dos governantes e da imprensa local. Como forma de pressionar o governo estadual em instalar um grupo escolar na cidade, a escola isolada foi sendo

associada ao atraso pedagógico, ao antigo regime monárquico e mesmo a um modelo de educação rural em comparação aos modernos métodos educativos para as *urbes*.

Quando se tratava em matéria de educação, discursos políticos, notícias e editoriais de jornais não poupavam críticas ao governo estadual em manter um sistema educacional na região do Vale do Paraíba paulista baseado na “ESCOLA RÉGIA do século passado!!! [grifos do autor]” (Jornal de Taubaté, 05 abr. 1896, p. 1). Permanecer com escolas isoladas representava “prejuízo” e “vergonha da República e dos Republicanos”, conclusão “Que não valem nada perante o governo do Estado. Como isso é triste e desolador!” (Jornal do Povo, 22 fev. 1895, p. 1). Os periódicos chegavam a questionar até quando veriam “todos os seus filhos nas escolas isoladas de gótica memória?”. (Jornal de Taubaté, 16 fev. 1900, p. 1).

Assim, um dos principais motivos para a não superação da crise econômica que se instalou na região ao final do século XIX considerava-se pelo fato do modelo educacional ser sustentado ainda por escolas isoladas, escolas particulares de ensino pautado na religião e métodos de coerção como princípio pedagógico (ROQUE, 2007, p. 35).

Em contrapartida, os grupos escolares eram tratados como panacéia para os problemas econômicos e sociais, a antítese do desemprego, da pobreza e da criminalidade que se tornaram cada vez maior na virada para o século XX. Por isso depositava-se nos grupos elogios como “esperançoso resultado”, “útil e proveitosa instituição de ensino”, “importante estabelecimento de instrução e educação”, “conquista das grandes manifestações de atividade e de progresso de um povo”, “adiantamento moral e material” (Diário de Taubaté, 5 jan. 1897, p. 1; 29 jan. 1897, p. 1; 22 out. 1897, p. 1; 14 nov. 1899, p. 2).

A utilização de analogias também foi uma forma de exemplificar e diferenciar os grupos escolares das escolas isoladas. Na ocasião da inauguração do novo prédio para o grupo escolar de Taubaté, exatamente no terreno onde antigamente funcionava a cadeia pública, o editorial do *Jornal de Taubaté* (07 set. 1902, pp. 1-2) aproveitou o fato de o

prédio ser inaugurado no feriado de 7 de setembro para compará-lo à uma nova independência para a cidade:

[...] A data de hoje, 7 de setembro de 1902, constitui, muito particularmente, para os taubateanos, uma verdadeira data de glória. Se em 7 de setembro de 1822, nas margens do pequeno ribeiro Ipiranga, no Estado, então Província de S. Paulo, um imperador dava o grito de Independência ou morte, livrando-nos do jogo estrangeiro, hoje em Taubaté, com a instalação do Grupo Escolar, deve ecoar o grito: Instrução ou morte! [...] O Grupo Escolar, debaixo de cujo teto se aninharão centenas de gentis crianças, que, como as dalias, viverão afluindo o templo elevando à instrução. Não serão mais ali ouvidos o ranger das pesadas grades do calabouço, nem os gemidos entrecortados dos infelizes, vítimas da ignorância, mas ali serão ouvidos com admiração os hinos entoados pela infância agradecida, em honra aos desbravadores das trevas. Feliz metamorfose! Um templo de luz, substituindo uma masmorra de dores e trevas! [...]

Em seu discurso, o Intendente Municipal José Ramos Ortiz também não poupou elogios e comparações ao recém-inaugurado prédio, em tal medida que *instrução* para o político iniciava-se na cidade apenas com a criação do grupo escolar. Todas as ações anteriores no âmbito público foram silenciadas como forma de engrandecer o feito e ao mesmo tempo rebaixar as escolas isoladas e outras similares como uma mácula para a história do município.

[...] Como não ignorais, srs., devemos a construção deste soberbo templo, consagrado à instrução da infância, esse grande melhoramento de que hoje se ufana Taubaté [...]. A escola representa a força motriz que faz mover o maquinismo do progresso. Devemos, pois, considerar que a instrução é tão necessária ao indivíduo como ao mísero sedento a cristalina água. [...] Para vermos realizado este sublime ideal, é necessário instruir e educar os homens de amanhã, porque com o saber vencerão todos os obstáculos, prepararão todos os sucessos, elevarão a República, mostrando aos seus desafeiçoados que o regime inaugurado a 15 de novembro de 1889 encerra, de fato, princípios liberalíssimos, que só serão devidamente apreciados por meio da instrução espalhada por todas as camadas da sociedade. [...] (Jornal de Taubaté, 10 set. 1902, pp. 2-3).

Estas representações sobre a educação, quais modelos de escola, métodos de ensino, materiais didáticos e outros tantos temas presentes, estavam ligadas à nova dinâmica social e econômica com a ascensão de grupos sociais, e o rearranjo de outros, dado o avanço das relações capitalistas na região valeparaibana.

Mesmo com a queda significativa da produção cafeeira por todo o Vale do Paraíba a partir de meados do século XIX¹⁹, sua atividade econômica fez crescer e diversificar as funções dos centros urbanos das cidades que outrora eram as maiores produtoras (MULLER, 1969).

Segundo Ricci (2006, p. 23), “A produção do café no Vale do Paraíba [...] paulista e a posterior política de defesa do preço do café [...] manteve um fluxo de capital”, o que proporcionou, diante do êxodo rural e do inchaço das cidades, uma maior oferta da força de trabalho urbana, a utilização das ferrovias como transportes de pessoas e de outros gêneros produtivos, e os primeiros passos de industrialização especialmente por meio das indústrias têxteis.

Isso se confirma pelo número de fábricas têxteis criadas neste período: Companhia Taubaté Industrial (1891), Malharia Nossa Senhora da Conceição de Jacareí (1909), Sociedade Anônima Jacarehy Industrial (1911), Companhia de Tecidos de Malha “Filhinha” S/A de Jacareí (1911), Companhia Fiação e Tecelagem de Guaratinguetá (1914) e a Companhia Industrial Limitada de Caçapava (1912) (RICCI, 2013, p. 2).

Ao avaliar os dados populacionais das cidades que compunham o Vale do Paraíba paulista é possível confirmar uma tendência de crescimento na virada do século XIX para o XX. Destaque para os municípios pioneiros na criação de indústrias têxteis, pois seu crescimento ficou acima da média regional, por conta de tornarem-se centros gravitacionais das populações que migraram das regiões mais afetadas pela crise cafeeira, além de

¹⁹ Segundo Milliet (1946, pp. 17-27), a região do Vale do Paraíba paulista, no início do terceiro quartel do século XIX, apresentou seu auge de produção, passando a vivenciar situação de declínio a partir do último quartel do mesmo século, caindo de 86,5% da produção total do estado em 1836 para 77,5% em 1854. A partir de então reduziu sua participação para 20,0% em 1886, chegando a 3,5% em 1920 e 1,7% em 1935.

receberem uma quantidade significativa de imigrantes, antigos trabalhadores rurais e libertos.

Tabela 5 – *Evolução da População do Vale do Paraíba paulista em números absolutos – 1854-1920.*

Municípios	1854	1886	1920
Areias	11.663	25.661	22.147
Bananal	-	17.654	11.507
Guaratinguetá	13.714	25.632	43.101
Jacareí	9.681	16.565	25.363
Lorena	10.306	40.344	52.079
Paraibuna	7.261	17.683	32.216
Pindamonhangaba	14.645	25.084	43.183
São José dos Campos	6.935	17.906	30.606
Taubaté	22.307	40.624	85.433
Outros Municípios	41.249	314.675	477.071
Total da Região	137.941	314.675	477.071

Fonte: (MILLIET *apud* RICCI, 2006, p. 30)

Uma das primeiras reações sentidas pelas elites locais com o crescimento populacional vertiginoso, em especial nos centros urbanos, foi o aumento desproporcional da pobreza, da mendicância e da criminalidade, fatos que assustavam as classes alta e média ao entenderem que seus antigos espaços estavam sendo ocupados por grupos incapazes de entender as regras e os hábitos da *urbe* e, portanto, era urgente a necessidade de instruir, ensinar, controlar e até mesmo expulsar aqueles que não se adequassem aos novos imperativos comportamentais.

Em seu livro *Pobreza e Conflito: Taubaté, 1860-1935*, Soto (2001) demonstrou que a cidade passou por importantes modificações no período, no entanto manteve praticamente inalterada a organização de uma sociedade conservadora, caracterizada por uma pobreza crônica e acentuadas diferenças sociais, mas com um número reduzido de grandes manifestações de conflitos e contestações das formas de domínio. Isso se deu porque as tensões e os choques foram absorvidos por mecanismos hábeis de acomodação e busca de consenso, sintetizados em três variáveis: repressão, prevenção e persuasão. A criminalidade, a arruaça e a mendicância oscilaram entre uma manifestação de revolta mais ou menos consciente e uma válvula de escape das tensões crescentes diante dos postulados impostos e das reações difusas de não aceitação.

De maneira mais ou menos acentuada, situações semelhantes eram encontradas em outras cidades da região, dado mesmo contexto de crise econômica e um considerável processo de urbanização. O jornal *Gazeta de Caçapava*, por exemplo, chamava a atenção dos governantes locais e estaduais para a importância da educação à população da cidade, que

[...] desenvolve-se de um modo inaudito, sem *instrução*, sem moral, sem meios para a educação dos filhos, e que essas crianças nascidas e crescidas no esterquilino dos cortiços, envoltos na miséria e no ódio ao capital, são perigos e ameaças a sociedade que os abandona e explora. Hoje são miseráveis crianças, amanhã serão criminosos (Gazeta de Caçapava, 17 mar. 1893, p. 1).

Os próprios educadores apontavam para os perigos que a pobreza e a criminalidade estavam causando nas cidades da região, afetando diretamente a vida dos “cidadãos de bem”. Foi o caso do professor Antonio Garcia da escola noturna de Taubaté, ao escrever um desabafo no jornal por sentir-se impotente em não receber ajuda da polícia por não conter o “avanço da barbárie” de crianças não instruídas:

Ao Sr. Delegado de Polícia – Tenho por vezes apelado para o prestígio de sua autoridade, Sr. Delegado de polícia, no sentido de prevenir e providenciar sobre a vagabundagem dos meninos que se empregam em incomodar o público, à noite, com algazarras e correrias infrenes [...] – se medidas de ordem a garantir-me o sossego de que necessito para atender a meus pesados deveres de professor não

forem tomadas terei forçosamente de servir-me de meios extremos porque não posso nem devo expor pessoas de minha família às chacotas da canalha, que tudo pode fazer porque não encontra óbices em seus desordenados e criminosos meios de ação. De caminho, espero que não me responsabilizem pelo resultado (Diário de Taubaté, 21 out. 1897, p. 3).

A preocupação em estancar o avanço da pobreza também se revelava nos discursos dos diretores dos grupos escolares, especialmente com o progressivo atendimento às camadas mais pobres da sociedade. O diretor do grupo “Olympio Catão” de São José dos Campos, por exemplo, alertava aos seus superiores a necessidade de uma maior atenção às crianças mais pobres que frequentavam a escola:

[...] são filhos de proletários e de outras famílias menos abastadas, razão por que com mais ardor devemos ministrar-lhes o ensino, olhando-os com carinho. Atendendo ao estado de pobreza de cada um, embora modestamente, tenho-os obrigado a virem as aulas com asseio e decência, o que a princípio não se dava, havendo muitos que se apresentavam quase que andrajosamente, unhas mal cortadas, cabelos compridos, etc. revelando incúria e desmando por parte daqueles a quem afeta a sua educação. (CO. 6935. Rel. Dir. do Grupo Escolar Olympio Catão, 1906).

Na mesma cidade os professores do grupo escolar, juntamente com outras personalidades de destaque da sociedade, decidiram criar a *Associação Protetora das Crianças Pobres*, “prompta em auxiliar as boas obras, máxime quando se trata de um empreendimento como este, cujo fim é prática da caridade, o mais sagrado e grandioso preceito do Christianismo”, ao mesmo tempo em que apelava para o delegado de polícia para por fim aos “muitos indivíduos que por ahi andam explorando a caridade publica”, porque “quanto aos verdadeiros pobres, aquelles que efectivamente precisam e devem ser socorridos pela caridade pública, devemos nos empenhar o mais possível para amenizar-lhes os sofrimentos, dando-lhes pão e roupa” (Correio Joseense, 06 mar. 1920; 28 mai. 1920 *apud* ROQUE, 2007, pp. 128-129).

As escolas isoladas, por sua vez, também tiveram o papel de abrigar as crianças advindas das populações mais pobres como forma de “civilizá-los” e ao mesmo tempo

repercutir estas ações em seus familiares fora da idade escolar. Em sua pesquisa, Eugênio (2009, p. 166-167) constatou que a escola isolada Santa Rita e o colégio caritativo das irmãs de São Carlos, ambos de Aparecida, optaram “somente para meninas pobres do bairro”, uma vez que o grupo escolar, por estar no centro da cidade, não conseguia atender todas as crianças pobres das cercanias, o que possibilitava a elas ficarem “nas ruas importunando os romeiros sendo vistas como problema que a polícia deveria resolver, significando o atraso e, talvez, um obstáculo à emancipação do distrito”.

Essas medidas pontuais revelam certa urgência em buscar resolver um problema que se tornava estrutural, pois a escola primária não conseguia acompanhar o crescimento populacional e suas demandas. Com suas improvisações materiais e em número reduzido, os grupos escolares da região funcionaram mais como instrumento discursivo e simbólico para amenizar as tensões sociais do que propriamente uma solução permanente. De outro lado, a expansão das escolas isoladas não surtiu o efeito de contribuir para a contenção do êxodo rural e, em última medida, internalizar o *ethos* da modernidade e da cidadania republicana.

A tabela na página seguinte apresenta dados relativos a situações de crianças em idade escolar, atendidas ou não pela escola primária. Registra as limitações do projeto republicano na região do Vale do Paraíba paulista.

Tabela 6 – *Situação de crianças em idade escolar (7 aos 12 anos) no Vale do Paraíba paulista – 1913.*

Município	Total de população em idade escolar	Matrícula sobre a população escolar (%)	População escolar sem escolas (%)
Areias	930	33,4	66,6

Atibaia	2.690	31,5	68,5
Bananal	1.440	25	75
Caçapava	2.360	33,8	66,2
Cruzeiro	2.070	43,3	56,7
Cunha	4.450	20,1	79,9
Guararema	860	16,2	83,8
Guaratinguetá (incluindo Aparecida)	6.000	47,5	52,5
Jacareí	3.140	33,5	66,5
Jambeiro	1.160	17,3	82,7
Lorena	3.580	46	54
Natividade da Serra	2.110	4,5	95,5
Paraibuna	2.970	19,1	80,9
Pindamonhangaba	4.280	33,4	66,6
Queluz	1.070	41,2	58,8
Redenção da Serra	1.770	14,2	85,8
Santa Branca	1.290	14	86
Santa Isabel	1.440	13,1	86,9
São José do Barreiro	780	41,4	58,6
São José dos Campos	4.280	21,2	78,8
São Luiz do Paraitinga	2.160	12,5	87,5
Silveiras	930	31	69
Taubaté	5.440	67,2	32,8
Tremembé	710	68,1	31,9

Fonte: SÃO PAULO (1913a).

Para além de discursos e ações enaltecendo a educação como chegada da modernidade e do progresso para a região, as fontes demonstram que estava em jogo a preocupação dos políticos locais, dos órgãos de imprensa ligados ou não aos grupos políticos, das escolas primárias e seus profissionais, das diferentes instituições e de outros

veículos de sociabilidade, em elencar a instrução como o caminho mais curto e eficaz para controlar e normatizar estas populações heterogêneas que cada vez mais compunham o mosaico dos centros urbanos.

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

No bojo destas transformações culturais e sociais que as cidades valeparaibanas paulistas vivenciaram, entre as práticas e representações construídas da escola primária, o poder público e a sociedade elencaram a figura do professor como o profissional responsável pela missão de comandar e organizar todos estes processos díspares, o que, naturalmente, gerou consequências na vida e na atuação destes sujeitos, tema abordado no próximo capítulo.

3. A atuação de professores primários no Vale do Paraíba paulista

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

Professor Pedro Silva, 1894.

3.1 – Movimentação de professores

Com as informações colhidas das fontes pesquisadas, foi possível rastrear dados de 103 professores que, em algum momento de suas carreiras, atuaram no Vale do Paraíba paulista entre 1889 a 1920²⁰. É preciso salientar que não se trata de uma investigação biográfica, por isso neste primeiro momento objetivou-se compreender em linhas gerais as condições de circulação dos profissionais que a documentação possibilitou uma análise mais detida.

As contribuições de Meneses (2012) ao produzir um mapeamento dos professores normalistas paulistas formados nos vinte primeiros anos de República foram de grande valia no levantamento de novas informações. Foi realizada a mesma operação utilizada pelo autor em rastrear pelo *Diário Oficial do Estado de São Paulo* (DOESP) dados de professores como de nomeações, remoções, solicitações, licenças e processos para que fosse possível contemplar de forma panorâmica a movimentação destes docentes pelo Vale do Paraíba paulista nas primeiras décadas republicanas. Todavia, diante do fato das informações sobre estes lentes estarem espalhadas por dezenas de páginas publicadas diariamente, além de outras tantas que não foram registradas no DOESP por diversos

²⁰ Para mais informações sobre o conjunto de professores pesquisados, consultar a tabela em anexo.

motivos, os números e porcentagens apresentados a seguir funcionam mais como aproximações do que valores pretensamente finais.

Os dados cotejados demonstraram que cerca de 59% do conjunto dos professores pesquisados foram formados pela Escola Normal da Capital a partir de 1890²¹. Isso pode indicar que estes docentes, de diferentes formas, foram influenciados em sua prática escolar pela mudança de regime político, o que não exclui a hipótese dos outros 41% também terem incorporados por diversas vias os ideais republicanos, como o caso do professor Sebastião Hummel, que já lecionava no período imperial mas demonstrava ser favorável à República em seus relatórios, além do fato de recusar ministrar o ensino religioso à seus alunos, ficando esta tarefa a cargo do vigário da cidade (ROQUE, 2007, p. 72).

Apesar da avaliação de que a formação destes professores pesquisados não consegue, por si só, explicar as práticas e representações que eles desenvolveram ao longo da carreira, é necessário indicar o esforço do regime republicano em deixar sua marca na prática docente, pois a Reforma realizada pelo decreto nº 27 de 12 de março de 1890 marcou a Escola Normal como “peça chave e propulsora [...] à educação pública empreendida pela nova ordem republicana” (WOLFF, 1992, p. 14), com o objetivo de tornar a instituição formadora de quadros capazes de irradiar a civilização, a moral e a disciplina entre os cidadãos brasileiros (PALMA, 2004, p. 61).

Assim como acontecera com as representações sobre a monumentalidade dos grupos escolares, a Escola Normal da Praça também objetivou fazer “ver a república instaurada” (CARVALHO, 2001, p. 39), o que foi materializado com o decreto nº 91 de 13 de outubro de 1890 ao instituir um novo prédio denominado Caetano de Campos, inaugurado em 2 de novembro de 1894, abrigando o Curso Normal, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim da Infância. Os ideólogos da República acreditavam que o novo complexo arquitetônico, juntamente com algumas inovações didático-pedagógicas,

²¹ Esta porcentagem pode ser maior, por conta de que não foi possível encontrar o ano de formação de 43 professores. O mais provável é que estes professores de fato tenham se formado no período imperial, ou mesmo que estivessem nas condições de exercerem seus cargos pela comprovação de experiência no magistério. Há conhecimento que dos docentes pesquisados Luiz Menezes formou-se na Escola Complementar de Guaratinguetá. Cf. Corbage (2010).

transformaria a escola em “*cellula mater* da instrução pública e da sociedade, representando um conjunto de estruturas arquitetônicas, administrativas, econômicas e morais” (MONARCHA, 1999, p. 192).

O *status* de serem normalistas, ainda mais os formados sob a égide republicana, em muitos casos garantiram certas vantagens aos docentes frente aos professores “imperiais” ou aqueles que cursaram as escolas complementares. A própria legislação do período indicava essa diferenciação dos professores conforme seu lugar de formação.

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

Inicialmente os exames eram compostos de provas escritas e orais, aplicadas por uma comissão formada por um representante do Estado e três examinadores, todos nomeados pelo diretor geral do Conselho Superior de Instrução Pública. Com o passar do tempo foram feitas modificações que diferenciaram o ingresso dos professores para as escolas isoladas ou para os grupos escolares.

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

Já para os grupos escolares, os critérios foram outros e não se baseavam em concurso público, isso porque os primeiros docentes a atuarem nestas escolas foram efetivados porque ocupavam as antigas cadeiras isoladas recém-reunidas em forma de grupo, recebendo a denominação de “adjuntos do diretor”. Aqueles que não ingressaram neste primeiro momento conseguiram por nomeação do governo, seja por indicação dos

diretores dos grupos, dos inspetores de ensino, das câmaras municipais, ou de outras instâncias do poder capazes de influenciar nas decisões do funcionamento da escola.

O resultado foi a ratificação das desigualdades entre as escolas isoladas e os grupos escolares, indicando pela lei que estes últimos eram a melhor escolha de trabalho ao professorado. Além disso, corroborou com a ideia de que

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

A consequência imediata foi uma dificuldade cada vez maior de prover as cadeiras isoladas espalhadas pelo Estado, não apenas em preencher como também manter estes docentes por um tempo suficiente para que os trabalhos de alfabetização e educação fossem concluídos de forma satisfatória conforme as prerrogativas do governo²². A maioria dos professores não criava vínculos suficientes que os mantivessem por longos períodos nas escolas, a não ser que existissem motivações exteriores à própria profissão que os vinculassem ao local, como familiares, bairro ou cidade de origem, afetividade à comunidade escolar, etc. No mais, qualquer mudança considerada melhor que suas atuais condições era o bastante para pedidos de remoção ou permuta.

²² Para contornar este problema o governo instaurou em 1904 a obrigatoriedade dos professores a lecionarem minimamente durante dois anos nas escolas isoladas antes de pleitearem um cargo no grupo escolar, e ao menos um ano em escolas isoladas situadas em bairros ou sedes de distrito para ocupar escolas isoladas situadas na sede de município. Todavia, ainda manteve-se o concurso para o ingresso nas escolas isoladas (SÃO PAULO, 1904).

Dos 103 professores investigados, as informações apontam para trinta e seis casos em que foi encontrada apenas uma escola de atuação destes professores durante o período estabelecido pela pesquisa, correspondente a 35%.²³

O restante do professorado, sessenta e sete nomes (65%), apontam para uma dinâmica rotatividade de escolas ao longo dos anos pesquisados, o que complementa os dados apresentados no capítulo anterior com relação ao crescente número de cadeiras vagas das escolas isoladas com o passar dos anos diante das passagens cada vez mais curtas destes profissionais. Para o interesse da pesquisa esse conjunto de professores que circularam por mais de uma escola foi organizado por três situações: 1) aqueles professores que continuaram na mesma cidade, mas modificaram de escola; 2) os que mudaram de cidade, todavia permaneceram no Vale do Paraíba paulista como raio limítrofe; 3) e aqueles que percorreram mais de uma região do Estado de São Paulo no período analisado, incluindo a própria capital.

Na primeira situação foram encontrados dezessete professores que frequentaram mais de uma escola na mesma cidade.²⁴ O Vale do Paraíba paulista como referência de

²³ Professores Adelaide Nunes, Adelina Brazilia de Macedo Rocha, Ana Francisca Renné Cortez, Anna Joaquina da Silveira, Benedicta de Campos Bittencourt, Bento Vieira de Souza, Eliza Eugenia de Castro e Sousa, Emília Augusta Vasques, Emília Teixeira Paes, Emiliana Candida de Carvalho, Esther de Moura Damasco, Etelvina Marcondes Cabral, Francisco Gabriel Guimarães, Francisco Ignacio Salgado, Frederico José Torres Neto, Glicério Rodrigues, Henriqueta Cerqueira Lima Faro, Hermínia Silva de Mesquita, Ignez Albuquerque de Andrada e Almeida, João Baptista dos Santos Sobrinho, José Athaide Marcondes, Julia Eugenia Nogueira, Julieta Marcondes Torres, Julio Cesar do Nascimento, Leanor Augusta Bueno, Lydia Cortez Ferreira, Manoel Jacinto de Abreu Bolina, Maria Custódia, Maria da Conceição Marcondes de Moraes, Maria José de Seixas, Maria Leolinda Vilella, Maria Perpetua de Talles Damasco, Miguel Ramos de Castro, Sebastião Hummel, Thereza de Paula Monteiro e Tolentino de Souza e Castro (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

²⁴ Professores Adelaide de Azevedo Trigo (escola Isolda e grupo escolar de São José dos Campos), Amélia de Godoy Corrêa (escolas isoladas e grupo escolar de Pindamonhangaba), Anna Ferreira Gonçalves (escola isolada e grupo escolar de Guaratinguetá – 1896-1897), Antonio José Garcia (escolas isoladas e escola noturna de Taubaté – 1888-1905), Fidencio Lopes Trigo (escola isolada e grupo escolar de São José dos Campos – 1893-1896), João Pereira de Souza Penna (escolas isoladas e grupo escolar de Taubaté), José Felix Rodrigues Pinto (escolas isoladas e grupo escolar de Guaratinguetá - 1895), Julio Marcondes do Amaral (escola isolada e grupo escolar de Pindamonhangaba – 1890-1895), Lindolpho de França Machado (escola isolada e grupo escolar de Caçapava – 1892-1909), Manoel Moreira da Silva (escola isolada e grupo escolar de Areias - 1900), Maria Augusta Marcondes Veiga (escola isolada e grupo escolar de Pindamonhangaba – 1892-1896), Maria Benedicta Fernandes (escolas isoladas de Guaratinguetá – 1902-1908), Maria de Alencar Franco (escola isolada e grupo escolar de Lorena – 1896-1918), Maria Tiburcia Novaes (escola isolada e grupo escolar de Lorena – 1894-1902), Maria Thereza de Moura (grupos escolares de Taubaté – 1904-1910),

circulação encontrou-se nove docentes.²⁵ Trinta e nove do restante tiveram uma movimentação abrangente por atuarem em diferentes regiões do Estado, enquanto apenas em dois casos foi encontrado o registro de ascensão ao cargo de inspetor de ensino depois de atuarem em escolas isoladas.²⁶

A tabela a seguir contempla os dados apresentados:

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

Condições de circulação	Número de professores	Percentual sobre o total de professores (103)
Única escola	36	35%
Mais de uma escola na mesma cidade	17	16%
Mais de uma cidade no Vale do Paraíba paulista	9	9%
Mais de uma região no Estado de São Paulo	39	38%
Ascensão ao cargo de inspetor depois de uma única escola	2	2%
Total	103	100%

Fonte: DOESP (1891-1920); Meneses (2012); Relatório de Inspetores, Diretores e Professores da Região do Vale do Paraíba paulista (1889-1905).

Pedro Silva (escolas isoladas, escola noturna e grupo escolar de Pindamonhangaba – 1890-1896) e Virgílio Vieira dos Santos (escolas isoladas e grupo escolar de Guaratinguetá – 1895-1907) (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

²⁵ Professores Adelia de Castro (Jambeiro e Caçapava), Benedicto Mario Calazans (Paraibuna e São Luiz do Paraitinga), Cecília Maria de Abreu (Caçapava e Jacareí), Euzebia Pereira Mello Ramos (Caçapava e São José dos Campos), Francisco de Paula Monteiro Júnior (Cruzeiro, Silveiras, Queluz e Areias), João Galvão de França Rangel (São José dos Campos, Caçapava e Piquete), Luiz Menezes (Queluz e Aparecida), Maria Benedicta Fernandes (Aparecida e Guaratinguetá) e Maria Amélia Motta de Almeida (Tremembé e Pindamonhangaba) (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

²⁶ São os professores João Mario de Freitas Brito e Domingos de Paula e Silva (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

A considerável circulação destes professores também poder ser constatada com a indicação de que 55% deles lecionaram tanto em escolas isoladas quanto em grupos escolares durante o período pesquisado, não significando, necessariamente, uma trajetória das escolas isoladas para os grupos escolares. Dos quarenta e quatro docentes que não atuaram nestas duas modalidades escolares, trinta e cinco deles lecionaram apenas em escolas isoladas²⁷, enquanto os outros nove há indicação de atuação apenas em grupos escolares, escolas-modelo ou Escola Complementar²⁸, o que aponta para as dificuldades de ascensão na carreira.

Há também outras situações que podem ser consideradas, como aqueles professores que iniciaram sua ocupação fora da região e depois permaneceram até o final de suas carreiras lecionando em escolas valeparaibanas paulistas. Ou então no sentido inverso: docentes que passaram a maior parte do tempo no Vale e ao final da profissão foram para outras regiões do Estado ou para a capital.

Na primeira situação encontra-se a professora Saturnina Maria da Costa, ao ingressar na cadeira mista do bairro de Entre Rios de Conceição do Cruzeiro (1891). Depois foi professora do bairro do Cubatão em Santos (1893). Mais tarde docente em Belém do Descalvado (1894). Seguiu para a 1ª cadeira de São Carlos do Pinhal (1894). Tornou-se dona da cadeira da 1ª escola da Vila de São José do Rio Preto (1896).

²⁷ Professores Adelaide Nunes, Adelina Brazilia de Macedo Rocha, Ana Francisca Renné Cortez, Anna Joaquina da Silveira, Benedicta de Campos Bittencourt, Bento Vieira de Souza, Eliza Eugenia de Castro e Sousa, Emília Augusta Vasques, Emiliana Candida de Carvalho, Etelvina Marcondes Cabral, Francisco Gabriel Guimarães, Glicério Rodrigues, Adolpho Bonilha, Henriqueta Cerqueira Lima Faro, Hermínia Silva de Mesquita, João Baptista dos Santos Sobrinho, João Meirelles Filho, José Athaide Marcondes, José de Paula Monteiro, Julia Eugenia Nogueira, Júlia Maria dos Santos, Julieta Marcondes Torres, Julio Cesar do Nascimento, Leonor Augusta Bueno, Lydia Cortez Ferreira, Manoel Jacinto de Abreu Bolina, Maria Benedicta Fernandes, Maria Custódia, Maria da Conceição Marcondes de Moraes, Maria José de Seixas, Maria Leolinda Vilella, Maria Perpetua de Talles Damasco, Sebastião Hummel, Thereza de Paula Monteiro e Tolentino de Souza e Castro (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

²⁸ Professores Augusto Ribeiro de Carvalho, Emília Teixeira Paes, Erothildes de Souza Lobo, Esther de Moura Damasco, Francisco Ignacio Salgado, Frederico José Torres Neto, Ignez Albuquerque de Andrada e Almeida, Miguel Ramos de Castro e Maria Thereza de Moura (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

Posteriormente da 1ª escola da Vila de Monte Alto (1898). E por fim professora adjunta do Grupo Escolar Coronel Carlos Porto de Jacareí (1907).

Situação inversa pode ser exemplificada pela professora Maria Joaquina de Oliveira. Iniciou em 1896 sua atividade docente como professora da escola do bairro de Boa Vista, em Pindamonhangaba. No ano seguinte tornou-se adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol até 1906, quando foi transferida para a 1ª escola feminina da mesma cidade. Depois permutou²⁹ para 1ª escola de Tremembé (1907), em seguida para escola isolada feminina da Ponte de Jacareí (1908). Sua última atuação como professora da região foi como adjunta do Grupo Escolar Olympio Catão de São José dos Campos (1911), até transferir-se para a escola feminina da Estação de Osasco, Capital (1912).

A movimentação de alguns destes professores chamou a atenção pelo fato de que suas trajetórias foram diferentes daquelas previstas como ordem “natural” da carreira. Foram encontrados 11 casos³⁰ em que o docente chegou a lecionar em um grupo escolar e depois voltou para uma escola isolada.

Indícios apontam que as condições que motivaram estas situações consideradas incomuns foram diversas, como o professor Arthur da Cunha Glória, que pediu exoneração da direção do grupo escolar Dr. Lopes Chaves de Taubaté em 1907 para ocupar a escola isolada masculina do 10º Distrito da Capital. Sua intenção possivelmente era fazer carreira na cidade de São Paulo, pois em 1914 consta como diretor do 3º grupo escolar do Braz e em 1918 como diretor do grupo escolar José Bonifácio. Situação diferente foi de João Pereira de Souza Penna, que em 1897 aparece como integrante do grupo escolar de Taubaté e dois anos depois professor da 3ª cadeira da Vila de Tremembé. Neste caso a mudança foi

²⁹ Permuta com Maria Ernestina Marcondes Natividade (DOESP, 1907).

³⁰ São eles: Arthur da Cunha Glória, Ignez de Aquino Rios Leme, Francisco de Paula Monteiro Junior, Guilhermina Augusta Mallet, João Pereira de Souza Penna, Julio Marcondes do Amaral, Maria de Alencar Franco, Maria Joaquina de Oliveira, Maria Marcondes Machado, Militão Affonso de Azevedo e Nephtalina Isaltina Gouveia da Veiga (DOESP, 1891-1920; MENESES, 2012; Rel. IE, Dir. e Prof. da região do Vale do Paraíba paulista, 1889-1905).

por conta do conflito com o diretor da escola que abriu processo disciplinar contra o mesmo.

Também há situações em que docentes alcançaram o cargo de diretor de grupo escolar para logo voltar a exercer a função de docente na mesma escola. Dos 6 casos encontrados³¹, destaca-se o próprio João Pereira de Souza Penna que foi designado diretor interino do grupo de Taubaté em 1897, mas perdeu o cargo no mesmo ano porque não era normalista. De outra forma, Julio Pinto Marcondes Pestana foi diretor do grupo de Pindamonhangaba em 1895 e renunciou da função no ano seguinte ao alegar que o inspetor de ensino do distrito realizava perseguição política e retirava sua autoridade frente aos professores (CO. 5081. Renúncia do Dir. do Grupo Escolar de Pindamonhangaba, Julio Pinto Marcondes Pestana, ago. 1896).

Já a professora Amélia de Godoy Corrêa renunciou ao cargo de diretora da seção feminina do grupo escolar de Pindamonhangaba porque, segundo suas palavras, “não posso ter sobre mim a responsabilidade que pesa sobre tão melindroso cargo” (CO. 5081. Renúncia da Dir. interina da seção feminina do Grupo Escolar de Pindamonhangaba, Amélia de Godoy Corrêa, 06 jul. 1896).

Importante notar que as responsabilidades burocráticas e o peso social atribuído aos diretores e professores dos grupos geravam situações análogas à descrita acima, resultando na resistência de alguns docentes em se adequar a uma lógica de maior racionalização da vida escolar. Foi o caso de Domingos de Paula e Silva, que ocupava em 1895 a cadeira da escola isolada do bairro Campo do Galvão em Guaratinguetá, quando foi convidado em junho do mesmo ano pelo inspetor João Mário de Freitas Brito para frequentar durante 15 dias a Escola-Modelo da Capital e depois ocupar o cargo de professor do grupo escolar da cidade, pois o “professor preliminar poderia se incumbir do ensino de algumas matérias de que os intermédios não tem habilitações” (CO. 5081. Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 24 jun. 1895).

³¹ Afra da Costa e Silva, Amélia de Godoy Corrêa, Ignez de Aquino Leme, João Pereira de Souza Penna, Lindolpho de França Machado e Julio Pinto Marcondes Pestana (CO. 5081. Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 24 jun. 1895).

Como a escola do bairro Campo Galvão era distante para agrupá-la, o inspetor sugeriu a transferência do professor à escola do bairro do Pedregulho, visto que ela estava distante a menos de um quilômetro, mas o docente alegou “haver reclamações de pais para que não lhe retirasse do bairro”. Diante de sua recusa, o inspetor deu seu ultimato: “Dada a hipótese de não entrar o professor Paula e Silva para o corpo docente depois dos reparos no prédio, esta inspetoria reclamará providências” (CO. 5081. Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 24 jun. 1895).

Casos de resistência à remoção como o anterior ou mesmo de mudanças constantes dos professores estavam relacionados ao local de origem destes profissionais, fator de peso para a escolha do bairro, cidade ou região onde lecionar.

Estudos apontam que a maioria dos docentes que atuou no Vale do Paraíba paulista dentro do período pesquisado nasceu na região ou em outras localidades do interior do Estado, como o Oeste paulista. Meneses (2012, p. 62), por exemplo, concluiu que dos 99 normalistas diplomados entre 1890 e 1891, oitenta nasceram em cidades do Vale, Campinas e Itu. Já Corbage (2010, pp. 82-91), ao pesquisar os primeiros formandos da Escola Complementar de Guaratinguetá entre os anos de 1906 a 1913, aponta que dos 299 diplomados, apenas 1,3% não nasceu na região.

Com relação aos professores pesquisados, ainda que não tenha sido possível encontrar o local de nascimento de todos eles pela falta de dados completos destes sujeitos nos documentos produzidos pelo Estado ou em notas na imprensa regional, as indicações apontam de que a trajetória destes docentes foi decidida pelas preferências de atuarem próximo às suas origens sociais.

A trajetória do professor João Galvão de França Rangel é reveladora nesse sentido. Natural de Guaratinguetá, começou sua carreira como ocupante da 1ª cadeira do Espírito Santo do Pinhal (1893), depois lecionou na escola do bairro de Santa Cruz e no grupo escolar de São José dos Campos (1894-1896), foi transferido para a escola do bairro da Roseira em Caçapava (1900), voltou para o grupo escolar de São José dos Campos (1903), passou para a 2ª escola isolada masculina da Vila Vieira do Piquete (1907) e por fim

professor do grupo escolar da mesma cidade (1926). Apesar de não ter atuado em sua cidade natal, as transferências de escolas e cidades, especialmente sua decisão de sair de um grupo escolar em São José dos Campos para atuar em uma escola isolada de Piquete, apontam para um itinerário com intencionalidades de se aproximar de Guaratinguetá, visto sua última escolha ser a única cidade que faz divisa como o município de seu nascimento.

O caso do já citado professor Julio Pinto Marcondes Pestana, também pode ser considerado emblemático para compreender as relações entre origem e trajetória profissional. Natural de Pindamonhangaba, formou-se em 1890 pela Escola Normal de São Paulo e, provavelmente, por ser a localidade mais próxima de sua cidade natal, optou por iniciar sua atividade docente na escola isolada de Jambreiro, em 1891. No mesmo ano transferiu-se para a 3ª cadeira de Pindamonhangaba e, depois, tornou-se primeiro diretor do grupo escolar da mesma cidade em 1895. Ali permaneceu até 1903, quando depois de muitos conflitos com o inspetor de ensino e com alguns professores do grupo, foi transferido como diretor do grupo escolar Antônio Padilha de Sorocaba (1904), depois diretor do grupo escolar Flaminio Lessa de Guaratinguetá (1907), até chegar a inspetor escolar a partir de 1911. É notório que sua saída de Pindamonhangaba só foi motivada pelos desgastes relacionais em seu ambiente de trabalho, o que não o impediu de voltar a atuar na região do Vale do Paraíba paulista depois de três anos em Sorocaba.

O esforço destes lentes em se dirigir ou permanecer próximo de suas origens aconteceu não só pelos laços de parentesco, mas também como maior probabilidade de mobilização de familiares ou do círculo de contatos em eventuais situações de crise econômica, visto as precariedades e instabilidades da profissão. Em 1890, por exemplo, o professor Sebastião Hummel de São José dos Campos reclamava em seu relatório de que “está dando no magistério uma desertação, vindo os professores aplicarem sua actividade em outras funções mais remunerativas, devido a isso a sermos mal recompensados” (CO. 5101. Rel. Prof. Sebastião Hummel, 05 nov. 1890)³².

³² O próprio professor era um exemplo dessa situação. No livro de Registros de Concessão para exercício de funções de São José dos Campos (1862-1887), ele aparece como habilitado a exercer as atividades de Médico,

Em outro caso, o jornal *A Verdade* de Taubaté noticiou em 1905 a morte do professor Antonio José Garcia que, mesmo consagrando “36 anos de magistério público e de jornalismo”, foi necessário em seu sepultamento o discurso do Intendente Municipal Gastão Câmara Leal “que fez ver a necessidade de socorrer a família do ilustre falecido que trabalhou muito e pouco recebeu” (*A Verdade*, 30 out. 1905).

Diante de suas escolhas em atuar o mais próximo possível de sua cidade ou bairro de origem, estes profissionais conviveram com as tensões de conjugar as expectativas que recaíam sobre eles como irradiadores dos valores republicanos ao mesmo tempo em que enfrentavam uma realidade precária pela falta de local e materiais que atendessem às prerrogativas de ensino determinadas pelo Estado, situações essas encontradas tanto nas escolas isoladas como nos grupos escolares.

3.2 – As condições de trabalho dos professores

Como discutido no capítulo anterior, mesmo que os grupos escolares do Vale do Paraíba paulista também apresentassem insuficiências materiais e de organização pedagógica como as escolas isoladas, o prestígio social que os grupos dispunham, sua localização urbana, aliado a um aumento em seus vencimentos, estimulou os professores a almejamem estes cargos³³. O problema é que não havia muitas oportunidades de ingressar no diminuto número de grupos escolares da região, o que tornava a concorrência acirrada para conseguir uma vaga nessas escolas.

Assim a opção viável para permanecer avizinjado às suas raízes era se submeter, ao menos no início da carreira, às condições de lecionar em escolas isoladas rurais ou

Boticário e Professor (Fundo Secretaria da Administração Municipal de São José dos Campos; Série Documentação Diversa; Ref. 007251; Tombo de Origem 23).

³³ A importância dada ao aumento nos vencimentos dos professores ao ingressarem nos grupos escolares foi verificada na ocasião da criação do grupo escolar de Pindamonhangaba. Em seu primeiro relatório sobre a organização do grupo, o inspetor de ensino João Mário de Freitas Brito terminou seu texto informando a necessidade de dar o aumento merecido no salário dos docentes (CO. 5081, Rel. Ie. João Mário de Freitas Brito, 01 mai. 1896).

periféricas, com turmas heterogêneas de alunos, com ausência quase completa de móveis e materiais de ensino.

No início da República, mas ainda sob a legislação de 22 de agosto de 1887³⁴, estes professores isolados prestavam conta mensalmente de suas ações ao inspetor municipal que deveria percorrer as escolas da cidade, este por sua vez apresentava os mapas de movimento ao Conselho Municipal de Instrução Pública, repassando as informações à Diretoria Geral de Instrução Pública. Por fim, cabia também aos professores a confecção de relatórios semestrais repassados pelo Conselho Municipal para a Diretoria Geral descrevendo a situação de suas escolas.

Estes relatórios elaborados pelos professores, assim como aqueles produzidos pelos inspetores de ensino, trouxeram à tona os principais problemas encontrados nestas escolas na medida em que o professorado tomou consciência que estes documentos poderiam ser uma importante ferramenta de queixas e reivindicações, o que deixava claro os desafios encontrados para realizar seu ofício.

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

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

³⁴ O regulamento de 22 de agosto de 1887 segue as prerrogativas da lei nº 81, de 06 de abril de 1887. Nela, o Barão do Parnaíba, então presidente da Província de São Paulo, estabeleceu a criação do Conselho Superior, os Conselhos Municipais, o Diretor e a Secretaria da Instrução Pública, além de estabelecer concursos como requisito para a nomeação dos professores públicos e suas atribuições legais como a produção de relatórios.

Outra dificuldade dos professores recaía sobre a necessidade de assumir com os próprios recursos o aluguel da sala e, ao mesmo tempo, adquirir os móveis para o funcionamento da escola. O professor Glicério Rodrigues relatou que exercia

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

O mesmo professor já indicava a necessidade de mudanças quanto à prioridade que a educação deveria ter no novo governo, pois sua realidade de trabalho pouco diferia dos tempos imperiais: “continuamos a almejar a superar uma nova reforma que melhore nossos vencimentos, nos dê moveis e caza para aula, visto que o Fundo Escolar³⁵ não satisfazem essas necessidades” (CO. 5101, Rel. Prof. Glicério Rodrigues, 01 nov. 1890).

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

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

³⁵ O Fundo Escolar citado era uma atribuição das Câmaras Municipais em angariar verbas para o funcionamento das escolas elementares, todavia a maioria dos municípios do Vale do Paraíba paulista não tinha condições de manter este Fundo capaz de atender as demandas, o que recaía esta obrigação aos próprios professores.

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

Todavia,

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

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

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

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

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

Outros eram ainda mais enfáticos ao descrever o pouco de mobília e outros materiais que dispunham, como a descrição do casal de professores Fidêncio Lopes Trigo e

Adelaide de Azevedo Trigo. Enquanto o marido recordava que a maioria dos objetos que sua sala possuía foram adquiridos com suas despesas e não eram próprios para o ensino, a esposa era taxativa ao relatar que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em meus relatórios enviados á essa Directoria tenho tornado bem patente que minha escola neccessita immensamente de moveis e utensílios, porque só dispõe de alguns pouco próprios que foram adquiridos por mim; porém, agora que o Governo parece-me disposto a levantar o ensino primário em nosso Estado, não poupando esforços e despesas para attingir a esse desideratum, acho razoavel persistir neste assumpto pedindo para ella, que é uma das mais freqüentadas deste

município, tudo o necessário para um estabelecimento dessa ordem (CO. 5081, Rel. Prof. Pedro Silva, 01 nov. 1893).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mesmo nos grupos escolares a falta de material era reinante.³⁶ Nestes casos as “vozes” dos professores se faziam presentes nos relatórios dos diretores e inspetores de ensino, pois a legislação que recaía sobre os grupos tornava o diretor como principal

³⁶ Para mais detalhes, ver capítulo 2: *A escola primária no Vale do Paraíba paulista*.

interlocutor com o Estado, o que não significou necessariamente a ausência de obrigações burocráticas aos docentes, pois estes foram incumbidos de preencherem os Diários de Lições ou Diários de Classe que eram uma forma de controlar o cotidiano escolar destes professores (SOUZA, 1998, pp. 84-85).

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

Em sua lista, constava

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mezas de tamanhos diversos” (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1892).

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

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

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

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

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

A variedade de métodos e a própria concepção sobre os mesmos era tamanha que até os docentes que alegavam empregar o intuitivo acabavam por combinar outras estratégias de aprendizado ou mesmo confundi-los. Na concepção de Amélia de Godoy Correa, que assumiu a escola da professora Etelvina em 1895, “o ensino nesta escola é todo intuitivo. As lições, mais empíricas do que theoricas, são dadas quase todas sob a forma socrática e algumas sob a forma expositiva, etc.” (CO. 5081, Rel. Profa. Amélia de Godoy Correa, 01 jun. 1895).

Não fica claro nos relatórios da professora o que ela compreendia por “método socrático”. Em sua pesquisa, Souza (1998, p. 165) acredita que a menção dos professores a este tipo de instrução se tratava de um sistema de respostas conjuntas dos alunos a partir do ensino simultâneo.

A ausência de uniformização dos métodos de ensino utilizados pelos professores contrastava com as determinações que a legislação educacional previa. A lei estadual n. 88, de 8 de setembro de 1892, já havia estipulado em seu artigo 6º que todas as escolas preliminares deveriam observar “com rigor os principios do methodo intuitivo” (SÃO PAULO, 1892). Mesmo os casos relatados anteriores ao ano de 1892 também podem ser evidenciados pela ineficácia das leis em dialogar com as realidades vivenciadas pelo professorado primário, isso porque desde o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, ao reformar o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, já indicava a “Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas” (BRASIL, 1879). Apesar de regulamentada para o município neutro no que diz respeito a educação preliminar, tratava-se de uma forte indicação para a organização do ensino primário nas províncias.

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

Taubaté foi um exemplo desta situação ao enfrentar no primeiro quinquênio da década de 1870 uma epidemia de varíola que deixou um saldo de 423 mortos, o que obrigou as autoridades municipais a implantarem uma série de medidas sanitárias para buscar controlar a doença, incluindo a suspensão das aulas nos locais de risco eminente (SOTO, 1992/1993).

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

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

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

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

Repercute em Taubaté notícia do Diário Popular da capital de que grassa em São Paulo com alguma intensidade, em vários pontos, epidemia de varíola com alguns casos fatais. Devido a constante comunicação de Taubaté com São Paulo e a ocorrência já na Rua Dr. Winther de um caso de uma senhora recém-chegada, que foi removida para o lazareto na Estiva, a Comissão de Higiene Municipal chefiada pelo Dr. Benedito Araújo Ramos trata de intensificar a vacinação e tomar medidas acauteladoras (Jornal de Taubaté, 01 set. 1901, p. 1).

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

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

Em 1913, a mesma festa de Bom Jesus do Tremembé não foi realizada “por motivo da epidemia de alastro que assola Taubaté (e com certeza a região, inclusive Tremembé),

como se vê do relatório do Prefeito de Taubaté: epidemia iniciada em 1912 e jugulada em 1913” (O Norte, 06 ago. 1913, p. 1).

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

Da mesma forma que as epidemias impactavam quase todas as instâncias sociais, professores e alunos também sofriam com estas contingências, o que influenciava diretamente no cotidiano escolar, seja na infecção dos sujeitos, na suspensão das aulas, no fechamento ou mesmo na remoção de escolas.

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

Não foi possível averiguar quantos e quais professores de alguma forma foram afetados por estas doenças e outras situações prejudiciais à sua salubridade, mas as fontes consultadas apontam que as condições de trabalho calamitosas aliadas aos interstícios cada vez menores de epidemias possivelmente incidiram sobre a vida destes profissionais. Pelo DOESP foi possível encontrar dezenas de casos em que os professores requeriam e/ou conseguiam períodos de licença para tratar de sua saúde, mas estas notas não contemplavam informações detalhadas das doenças que contraíram.

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

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

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

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

Por fim o caso da professora Maria Custódia da segunda cadeira do sexo feminino de São José dos Campos é sintomático para apreender os problemas de saúde que muitos docentes conviveram. Em 1890 o Conselho Municipal abriu um processo disciplinar contra a professora alegando os recorrentes atrasos no envio dos relatórios e livros de matrícula, o que levou à organização de uma comissão para analisar a situação. Ao visitarem o local encontraram a escola em abandono e descobriram que a professora não conseguia mais preencher os relatórios e outros documentos desde meados do ano passado porque estava quase cega. A única medida tomada pelo Conselho foi afastar Custódia de suas funções e nomear a professora normalista Adelaide de Azevedo como sua substituta (CO. 5101, Rel. do Conselho Municipal de Instrução Pública, 15 abr. 1890).

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

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

Eis-nos, pois, cumprindo essa missão que já nos parece uma formalidade prescrita pela rotina e que passando de regulamento em regulamento, irá eternizando-se, sem que produza o resultado que, teve em mente quem a instituiu. Reclama-se em todos os relatorios; reforma-se a instrucção; torna-se a reformal-a, e as escolas permanecem as mesmas: - sem casa, sem moveis, sem livros e outros utensílios; desvanecendo assim a bôa vontade dos que querem dedicar-se devotadamente ao magistério publico.

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

Todas as reclamações dos professores são improfícuas e a descrença já domina de tal forma o professorado do Estado, que todas as promessas alardeadas em seu

bem, mesmo diante da phase progressiva que parece iniciar a instrução primaria, o seu desanimo é patente, o seu desgosto é visível.

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

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

Estas diferentes experiências que se interligavam pelo mesmo efeito degradante da profissão de professor primário geraram posicionamentos de intervenção ou resistência quanto às ações do Estado, por isso quaisquer mudanças no cotidiano escolar eram discutidas e repensadas por estes profissionais, intervindo conforme suas possibilidades, seja para conquistarem melhores condições de trabalho ou oporem-se às situações que compreendiam como retrocesso em sua atividade docente.

3.3 – Estratégias e resistências no cotidiano docente

Cientes das obrigações às quais estavam pela legislação educacional, alguns dos professores pesquisados procuraram nas próprias normas e valores veiculados pelos discursos políticos e nas representações sociais sobre a educação e o educador, uma forma de legitimar suas ações.

As condições melindrosas defrontadas em seu cotidiano escolar, somadas às promessas não cumpridas do Estado, forjou nestes docentes o entendimento de que necessitavam encontrar outros meios para exercerem seu ofício, seja confrontando as

normas e práticas legais ou traduzindo-as sob uma perspectiva mais condizente com seus interesses.

O primeiro caso pode ser descrito pela conduta do professor João Mario de Freitas Brito, dono da 2ª cadeira de Pindamonhangaba.³⁷ Anteriormente sua escola ficava em um dos limites da cidade, mas conseguiu a transferência para um prédio localizado na área central do município, em razão do falecimento do professor Augusto Campos que, anteriormente, ocupava o cargo. Contudo, pelo fato dos moradores da antiga zona da escola terem feito uma petição junto ao presidente do Conselho Municipal reclamando da distância que ficou a escola para seus filhos, o professor recebeu a ordem de voltar para a antiga sede.

Conhecedor das obrigações do poder público em lhe prover as condições mínimas de trabalho, o professor foi taxativo:

Só poderei entretanto levar a efeito a ordem recebida depois de preparar uma casa que satisfaça as exigencias do regulamento e terminados os exames, porquanto, assim, cumpro uma obrigação de mandado superior e não abandono os discípulos que possam ser prejudicados antes das ferias (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 nov. 1890).

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

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

³⁷ Foi nomeado pelo Conselho Municipal em 12 mar. 1890 (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890).

Em abril de 1895 o inspetor enviou um ofício ao Diretor Geral de Instrução Pública queixando-se de que as cadeiras anexadas para a formação dos grupos escolares estavam sendo retomadas “com a saída repentina de professores que se installam nas proximidades desses Grupos”, dessa forma exigindo que

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

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

Mesmo os professores que permaneceram nos grupos escolares também encontraram suas brechas de agir e/ou resistir às atribuições que o Estado lhe impunha. Em 1901, por exemplo, o inspetor escolar João von Atzingen enviou um ofício ao Inspetor Geral de Ensino Mário Bulcão queixando-se da diversidade de livros que estavam sendo adotados pelos professores e diretor do grupo escolar de Taubaté. Por sua vez, Bulcão repassou a crítica ao Secretário do Interior, afirmando que

Sobre tal assunto, tenho recebido diversas reclamações de alunos e outros interessados, e, de fato, é notável a quantidade de livros exigidos dos alunos, quantidade essa que aumenta diariamente na proporção crescente dos livros publicados pelos mesmos professores e diretores, que em favor de seus interesses deixam de dar aos alunos a mínima noção de um dos principais fatores do engrandecimento de um povo – a economia... Diz o inspetor João von Atzingen que um livro de leitura servido em 1900 no terceiro ano não serve em 1901, no

mesmo terceiro ano, e não é só isso: os professores exigem que os alunos comprem em certas e determinadas casas uma coleção de cadernos, que são inscritos pelos alunos em uma só margem, chegado o ano letivo, embora os cadernos tenham ainda 10 ou mais folhas em branco, são os alunos obrigados a comprar novos, desanimando com isso os pais que não podem satisfazer sempre semelhantes exigências. (CO. 4965, Of. Inspetor Geral de Ensino Mário Bulcão, 1901).

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

Confrontar ou resignificar as determinações impostas por lei não foi uma prática apenas dos professores dos grupos, os docentes das escolas isoladas também encontraram seus subterfúgios quando acharam necessário. A prática de remover suas cadeiras para outras áreas que lhe parecessem mais atraentes foi uma situação recorrente. O próprio inspetor Freitas Brito demonstrou sua insatisfação com a professora da cadeira do sexo feminino do bairro do Socorro em Pindamonhangaba por ter transferido sua escola para a cidade sem autorização, o que deixou as meninas do bairro sem aulas pela distância que teria de percorrer. O relatório indica que a professora obteve êxito em sua atitude, pois a saída encontrada pelo inspetor foi a criação de uma escola mista para o bairro (CO. 5081, Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 30 jan. 1896).

Situação semelhante foi encontrada no relatório de Freitas Brito ao dizer que enviava em anexo o mapa de sala da professora do Núcleo Colonial de Giaguhy, Henriqueta de Cerqueira Lima Faro, mesmo que seu “exercício foi por mim considerado ilegal, por ser estemporaneo” (CO. 5081, Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 29 abr. 1895).

Entre os professores das escolas isoladas a concepção era tamanha de que as cadeiras ou escolas eram “suas” e por isso poderiam administrá-las conforme seu

julgamento, que alguns docentes não distinguiram seu espaço privado do público, muito por conta da inoperância do Estado em atender suas necessidades e por isso terem de arcar com todas as despesas para o funcionamento da escola, muitas vezes localizada em um cômodo em sua própria casa.

Em seu relatório o inspetor municipal de São José dos Campos, Raphael de Araújo e Silva, espantou-se ao encontrar

[...] dificuldades em fazer funcionar as aulas do professor Fidêncio Lopes Trigo e sua mulher, não por falta de pessoa competente, mas por ter aquele professor bem como sua mulher fechado casa em que se achavam os móveis escolares, sem que o conselho soubesse onde passava a tal chave do prédio (CO. 5101. Rel. IE. Raphael De Araújo e Silva, 05 mai. 1893).

Não menos inusitado foi a resposta dada pelo Intendente Municipal de Natividade da Serra ao defender a professora substituta da cadeira da Boa Vista, Maria José de Seixas, das acusações feitas pelo inspetor Freitas Brito de que ela não abriu a escola em dias letivos. O Intendente justificou

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

A alusão de que a professora demonstrou receio de não receber os dois dias em que a escola estaria fechada parece ser plausível por sua atitude em colocar sua irmã no lugar, visto que as tratativas burocráticas eram morosas o suficiente para que ela não fosse punida antes mesmo do início do processo de licença.

O mesmo significado pode se dar à conduta da professora da capela de Aparecida, Lydia Cortez Renné Ferreira, ao alegar ter fechado sua escola por motivo de moléstia na região. Todavia, o inspetor de ensino distrital resolveu investigar mais detidamente o caso e decidiu consultar o subdelegado de Aparecida sobre a suposta epidemia, sua resposta não poderia ser mais oposto que a da professora:

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

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

Outra estratégia para superar a falta de atendimento do Estado foi elaborada pelo professor do bairro do Capivary, em São José dos Campos, Bento Vieira de Moura, ao fazer um acordo com o fazendeiro da localidade para organizar sua escola. Em seu relatório ao Diretor Geral de Instrução Pública, o docente relatou que estava

[...] provisoriamente dando aula em uma das salas da fazenda de meu amigo o Sr Francisco Nogueira Cardoso que ofereceu-me gratuitamente pelo espaço de tempo que eu quizer me utilizar della, entretanto pretendo construir uma casinha para nella funcionar minha aula.

As condições hygienicas não são más, porque a sala é bastante espaçada e situada em um local sem humidade alguma; existe constante renovação de ar fresco

podendo ser respirado por bastante alumnos (CO. 5101, Rel. Prof. Bento Vieira de Moura, 06 ago. 1891).

A concepção de alguns professores de que suas condutas poderiam reverter em benefícios próprios perpassou toda a lógica de suas ações, o que proporcionou atitudes citadas acima e também da docente Maria Francisca de Oliveira, dona da primeira cadeira do sexo feminino de Pindamonhangaba, ao oferecer para a criação da seção feminina do grupo escolar da cidade “dous prédios que possui, até que o governo possa construir um outro”. Em seu relatório, o inspetor fez questão de sublinhar “para ser tomada nota no livro das cooperações, esse importante auxilio prestado pela referida professora de instrucção publica” (CO. 5101, Rel. Profa. Maria Francisca de Oliveira, 14 fev. 1896). Está subentendido que com esse gesto aparentemente desinteressado repousava a possibilidade de ser um das professoras escolhidas a fazer parte do corpo docente da futura seção feminina.

Por outras vias, o professor Júlio Pinto Marcondes Pestana, no período em que regia a cadeira do bairro do Bom Sucesso em Pindamonhangaba, buscou destituir a concorrência escolar que existia no bairro como fator determinante para seu êxito profissional. Isso porque, segundo seu relatório destinado ao Presidente do Conselho Municipal de Instrução Pública, para “o bom desempenho das attribuições do meu cargo, importa relatar a irregularidade da instrucção publica n’aquelle bairro!” (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Pinto Marcondes Pestana, 12 abr. 1890).

Segundo o professor,

Existia ha tempos um individuo que por muitos anos conservava uma escola particular no lugar em que hoje se acha estabelecida da minha; as geraes relações de amizade que mantinha esse professor com os habitante do bairro attrahiam para sua escola todos os alumnos alli existentes, dando este facto motivo o que nunca se pudesse conservar professor publico algum na cadeira que occupo (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Pinto Marcondes Pestana, 12 abr. 1890).

Mas para a contrariedade de Pestana tempos depois o professor particular, chamado Antunes dos Santos, voltou para o bairro e reabriu sua escola, conseguindo “retirar da

minha aula a maior parte dos alumnos restando-me apenas um numero tão diminuto que não basta para formar a media de frequencia que exige o regulamento [...] para habilitar o professor a receber o ordenado” (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Pinto Marcondes Pestana, 12 abr. 1890).

Sua sugestão ao Presidente do Conselho Municipal foi taxativa ao solicitar que fosse “fechada a referida escola particular cujo professor é notoriamente inepto para o exercicio d’aquêle cargo” (CO. 5081, Rel. Prof. Júlio Pinto Marcondes Pestana, 12 abr. 1890). Todavia, a resposta do Conselho foi negativa ao seu pedido, ocorrendo o contrário: sua escola foi fechada no bairro do Bom Sucesso e ele foi removido para o bairro do Ribeirão, transformando a escola feminina que lá existia em mista para que pudesse assumir o cargo (CO. 5081, Rel. do Conselho Municipal de Pindamonhangaba, 05 mai. 1890).

Apesar de seu caráter de insubmissão, a maioria dos casos citados não foi considerada pelas autoridades legais como atos de infração passíveis de abertura de processos disciplinares. Mesmo assim traziam à tona tensões e conflitos que estavam latentes diante da aparente normalidade das relações entre professores e governo ou professores e comunidade escolar.

É possível deduzir que mesmo tratando-se de ações individuais e pontuais, gradativamente nascia uma lógica comportamental dos professores frente às condições sociais análogas para o exercício de sua profissão, o que pode ser pensado não apenas como uma resposta imediata do que lhes aconteciam, mas principalmente o surgimento de um ambiente cultural sustentado pelas representações coletivas veiculadas pelas diversas vias de comunicação que estes professores tinham contato, tais como a imprensa, as associações para a causa do professorado e mesmo os encontros fortuitos.

A imprensa periódica valeparaibana, utilizada ativamente nos debates políticos e educacionais, estava atrelada ao processo de urbanização acelerado ocorrido ao final do século XIX, não apenas como mecanismo de difusão das ambições de diferentes setores sociais, mas também como baluarte das transformações aceleradas de ocupação/invenção

dos espaços materiais/simbólicos da vida urbana em ebulição. Na concorrência de demarcar espaços e cooptar adeptos aos projetos de interesses específicos, certos grupos sociais imprimiram uma nova dinâmica nas relações culturais por meio dos jornais, instituindo o poder simbólico como condição para o alcance da hegemonia cultural diante das novas condições sociais (CRUZ, 2000).

Em Taubaté, o jornal *O Futuro*, por exemplo, em seu editorial de 1905 materializou em suas palavras o sentido que a cultura escrita, notadamente a imprensa, ganhou com as novas demandas culturais pelos conceitos e representações advindos com a República:

Crente na eficácia do serviço dos prelos, bendigo sempre a hora do aparecimento de um jornal. O jornal é o livro do povo: é a continuação da obra começada na aula primária que é também a continuação do balbucio do berço do regaço da mãe. Entre os braços da mãe a criança ouve e aprende palavras de amor e de crença; recostado à cadeira do mestre, o menino soletra as obrigações que a moral lhe impõe e nas páginas do jornal o cidadão estuda os seus direitos (O Futuro, 25 abr. 1905, pp.1-2).

O uso da imprensa também evidenciou o teatro do poder que se fez eficaz com a legitimidade das imagens de autoridade encarnadas nos sujeitos que se representavam como a própria solução dos problemas da região. Como assinalado por Borges (2008, p. 6):

No momento das eleições os políticos abusavam da retórica para valorizar seus discursos e propostas. [...] Portanto, um dos canais existentes para a discussão dessas práticas políticas, por intermédio da veiculação de ações e de ideias, dava-se na imprensa, um dos símbolos da civilização moderna [...].

Não resta dúvida que os jornais eram um dos meios de comunicação mais acessíveis para os professores terem conhecimento daquilo que acontecia na cidade, no estado ou mesmo no país, dada as características facilitadoras de preço, produção, circulação e periodicidade. Como analisado no capítulo anterior, no período pesquisado a imprensa valeparaibana privilegiou o debate educacional em suas páginas, o que trouxe à tona não apenas os anseios dos grupos políticos e intelectuais para determinado tipo de instrução, mas também divulgavam as ações, os conflitos e as mazelas vividas pelos professores da

região, de tal forma que um ato aparentemente local e pontual passava a partir de então ganhar uma conotação mais ampla.

Em uma sociedade majoritariamente composta por analfabetos, os professores figuravam como um dos poucos capazes de ler as notícias para a comunidade em que sua escola existia, caracterizando-os por figuras influentes na interpretação de mundo, ao mesmo tempo em que compreendiam as possibilidades de usos da imprensa como uma ferramenta de ver, *se* ver e agir no âmbito social.

Em outubro de 1897, por exemplo, o professor João Penna foi afastado de suas funções no grupo escolar de Taubaté ao ser denunciado pelo diretor Orestes Guimarães que utilizou o inciso 1º do artigo 493 do Regimento de 27 de novembro de 1893 para suspendê-lo preventivamente por atos “que affectem immediatamente a disciplina ou a moralidade” (SÃO PAULO, 1893b). Em vista de se sentir prejudicado pela ação de seu superior, o professor procurou o jornal *Diário de Taubaté* para se defender publicamente:

Professor antigo nesta cidade, de onde sou filho, creio que ocorre-me o dever de vir à imprensa elucidar esta questão, a fim de aqueles que me confiavam a instrução e a educação de seus filhos ou protegidos, a fim de que o público em geral possa julgar-me com pleno conhecimento da causa e com inteira isenção de ânimo. Mas como fazê-lo, se eu só por vagos rumores conheço essa leonina questão não obstante, ela dizer-me respeito? Aguardaremos, portanto, o aparecimento desse célebre e famigerado processo, esperemo-lo com paciência. Duas cousas eu garanto desde já: 1. Hei de provar a exuberância que esse processo é injusto e iníquo; 2. Tenho cumprido com meu dever e, por isso, não me curvei ontem, nem me curvei hoje e não me curvarei amanhã, a quem quer que seja, haja o que houver, aconteça o que acontecer (Diário de Taubaté, 02 out. 1897, p. 3).

Dias depois, João Penna voltou a escrever para o jornal, desta vez para agradecer o apoio que havia recebido depois de seu protesto, além de divulgar a pequena vitória que tinha conseguido frente ao diretor Orestes Guimarães.

Agradeço penhoradíssimo a todos aqueles que, pessoalmente ou por meio de cartas, têm-me cumprimentado pela atitude enérgica que mantive ante a tola

vaidade de quem, por sua alta recreação e para satisfazer caprichos de ontem, procurou manchar a minha reputação de funcionário público. Dentre as provas de amizade de que fui alvo, uma sobre todas comoveu-me profundamente: foi a retirada em massa dos alunos do 4º ano, logo que souberam que eu em retirava do grupo. A todos aconselhei prudência e paciência, porém não pude furtar-me ao desejo de patentear-lhes a minha gratidão e, por isso, para consolá-los, resolvia abrir em minha casa um curso gratuito para esses alunos. Dei ontem a 1ª aula e até o fim do ano estarei inteiramente dedicado ao preparo intelectual desses meus bons amigos (Diário de Taubaté, 14 de out. 1897, p. 3).

Da mesma forma que o professor, o diretor Orestes Guimarães tratou de amenizar o fato ao escrever para o mesmo jornal, publicando sua nota no mesmo dia e na mesma página como tentativa de desqualificar as palavras de João Penna.

Tendo constado que a 4ª classe do Grupo Escolar desta cidade ficou sem professor com a suspensão do professor João Penna, previno aos interessados que não é exato tal consta, visto que a 4ª classe está sob a direção do professor normalista Arthur Glória (Diário de Taubaté, 14 de out. 1897, p. 3).

Ainda que o caso tenha sido silenciado depois deste embate pelas páginas do jornal, ficou evidente que professores e outros profissionais da educação encontraram nos jornais uma forma de expor suas opiniões e defender seus interesses, fosse para preservar sua imagem social ou mesmo construir uma.

Outra situação de destaque pode ser descrita pela ação dos professores Fidêncio Lopes Trigo, Adelaide de Azevedo Trigo, José Francisco Marcondes Domingues, João Galvão de França Rangel e Maria Theresa Marcondes de Jesus, todos do grupo escolar de São José dos Campos, ao escreverem um artigo para o jornal de São Paulo *Correio Paulistano* criticando duramente o diretor Paula Santos por este ter declarado publicamente que o mau funcionamento da escola e seu iminente fechamento devia-se pela incompetência e má fé dos professores que ali lecionavam.

Não foi encontrado o referido artigo de jornal, mas sua repercussão foi tamanha que o inspetor de ensino Olímpio Catão abriu processo disciplinar para averiguar o caso,

exigindo dos professores explicações por escrito das verdadeiras motivações da queixa pública por desacatar a autoridade do diretor com o uso de “linguagem violenta [...] de onde ressalta a intenção de ofensa pessoal” (CO. 5101. Of. IE. Olympio Catão, 23 nov. 1896).

A relação professores e imprensa deve ser considerada para além de usos pontuais como os descritos, pois alguns docentes se notabilizaram por serem articulistas fixos de jornais, como o professor Antonio José Garcia. Na ocasião de seu sepultamento, o *Jornal de Taubaté* lançou uma nota em homenagem ao

[...] venerando educador e incansável jornalista prof. Antônio José Garcia [...] decano dos jornalistas do Norte do Estado e do magistério público. Em 1897 colaborou para *A Platéia* da capital sob o pseudônimo de *Orestes*, o *Risonho*. Lecionou durante 38 anos (Jornal de Taubaté, 31 out. 1905, p. 2).

Seu nome foi uma das referências jornalísticas para Taubaté, notadamente sobre questões envolvendo temas educacionais, como o debate em que travou com setores monarquistas sobre a laicização do ensino para as escolas taubateanas³⁸, ou as diversas conferências que produziu buscando informar e uniformizar métodos e práticas de ensino. Em sua concepção,

[...] as conferências são objeto de reais interesses e o professorado se julgaria exautorado se dentre seus membros houvesse quem quisesse fugir a um dever que dilata e põe em relevo a energia da classe que age sempre na mais perfeita harmonia (O Taubateano, 10 set. 1903, p. 1).

Incansável defensor do ensino intuitivo, suas conferências jornalísticas denunciavam a pluralidade de métodos existentes na cidade mesmo com mais de dez anos da Lei n. 88 que estabelecia este método como o ideal para as escolas primárias. Para Garcia, a utilização do novo método produziria

[...] a mais importante reforma pedagógica num país nascido das ruínas da monarquia, porque as reformas agigantadas não podiam caber nas cavidades

³⁸ Para mais detalhes, conferir o trabalho de Silva (2008).

estreitas de um regime deslocado de todas as idéias generosas (O Taubateano, 13 set. 1903, p. 1).

A circulação de ideias e ações entre os professores também encontraram outros caminhos, como os encontros promovidos pelas autoridades de ensino a fim de padronizar o ensino nas escolas sob sua jurisdição. Neste quesito é exemplar o caso do inspetor João Mário de Freitas Brito que realizou em 1896 algumas reuniões em Pindamonhangaba com este objetivo, como a descrita em seu relatório de maio daquele ano ao descrever que

[...] houve uma reunião de todos os professores e professoras deste município, e, entrando em discussão assumptos relativos ao progresso da instrucção pública local, ficou deliberado e houve reclamação de uma bibliotheca escolar e a uniformidade de ensino nos Grupos Escolares e nas outras escolas preliminares, cuja norma já está em vigor (CO. 5081, Rel. I.E. João Mário de Freitas Brito, 01 mai. 1896).

É de deduzir que encontros semelhantes não só promoveram as tentativas do poder público através dos inspetores de ensino e dos diretores de grupos escolares para uniformizar os métodos de ensino e a conduta dos professores, como também geraram oportunidades para a troca de informações e de experiências entre os docentes. Da mesma forma que as autoridades educacionais buscavam impor suas ideias, o contato docente poderia produzir efeitos inversos e/ou diversos das intenções iniciais, visto a conscientização destes sujeitos ao se reconhecerem em condições de trabalho análogas.

Considerações finais

Ao analisar, em linhas gerais, as condições sociais da organização da escola primária no Estado de São Paulo, mais especificamente na região do Vale do Paraíba paulista, tornou-se clarividente o entendimento de que as elites estaduais e municipais desejaram mais performar do que transformar o sistema de ensino das primeiras letras.

A promulgação de leis e decretos relacionados ao ensino preliminar, aplicados ora para regular, ora para proscrever medidas anteriores, demonstrou não apenas o processo irregular de constituição da chamada “escola primária republicana”, dada as mudanças de direcionamentos políticos e o baixo investimento educacional, como também as tentativas de respostas à dinâmica que se estabeleceu por um conjunto de fatores que contribuíram para mudanças no cotidiano escolar, como a emergência dos grupos escolares, a ampliação das escolas isoladas ao mesmo tempo em que eram desvalorizadas, e o papel vanguardista atribuído aos professores na execução do projeto de civilização e modernidade para a República brasileira.

Fenômeno similar por todo o Estado, a região valeparaibana paulista vivenciou as expectativas de que a nova educação propagandeada seria a chave-mestra de acesso ao progresso e à modernidade, o que paulatinamente foi associada à montagem dos grupos escolares, enquanto as escolas isoladas foram atreladas ao atraso, ao velho, em suma, ao Império.

Todavia, as fontes pesquisadas indicaram as contradições e os malogros destas propostas, pois não só o número de grupos escolares estabelecidos na região foi diminuto, como também a precariedade de materiais e as irregularidades nos métodos didático-pedagógicos se tornaram visíveis nestes estabelecimentos, o que revelou mais as similaridades do que as diferenças com as escolas isoladas. Essas, por sua vez, sofreram um processo duplo e concomitante de um intenso crescimento pelas cidades valeparaibanas e de uma alta rotatividade de professores diante das dificuldades encontradas por eles na criação e manutenção destas escolas.

Diante da omissão do Estado, da precariedade material das escolas isoladas, do diminuto número de grupos escolares que resultaram na desorganização e na improvisação do funcionamento destas escolas primárias, os professores tiveram que conjugar seus interesses pessoais e profissionais para que o projeto de ampliação de escolarização não fosse totalmente abortado.

Por isso suas escolhas para conseguirem conciliar as perguntas de *onde, por que e como* lecionar estiveram permeadas por toda a rugosidade que a sociedade lhes impunha, tornando-os conscientes das respostas que poderiam oferecer conforme os desafios apresentados, como a insuficiência de vagas nos grupos escolares que os levaram inevitavelmente às escolas isoladas e até mesmo o fato de optarem em permanecerem mais próximos de sua família e/ou local de origem diante da reduzida perspectiva de ascensão profissional.

A precariedade dos locais onde as escolas funcionavam – fossem elas urbanas, rurais ou bairros periféricos –, as insuficiências dos materiais de ensino, as responsabilidades de prover os estabelecimentos escolares, os míseros rendimentos pagos pelos governos estadual ou municipal, as enfermidades físicas e emocionais, os conflitos e as negociações com inspetores de ensino e diretores escolares, forjou na intersecção de experiências similares o entendimento em certos professores de que deveriam engendrar suas próprias estratégias para a efetivação ou melhorias de sua atividade, além de pleitear recursos necessários para sua manutenção e remuneração.

Por trás destas experiências aparentemente isoladas, a pesquisa demonstrou que estas ações se interligavam com outras práticas veladas de insubordinação e/ou adequação, evidenciando o surgimento de uma ambiência comportamental de resistências e negociações dos professores frente à legislação educacional, aos hiatos deixados pelo poder público, aos jogos políticos de indicação ou remoção das escolas, aos abusos de poder dos cargos de inspeção ou direção, e mesmo às representações sociais de modelagem da atividade docente.

O resultado foi o julgamento destes docentes, ainda que resguardada suas particularidades, de que deveriam sustentar sua autonomia frente às adversidades da profissão. Isso significou remoções autorizadas ou não de escolas, em outros casos ações de resistências às mudanças de local ou mesmo a transferência por conta própria de sua escola para um local considerado mais vantajoso. Da mesma forma, buscaram angariar mobília e materiais didáticos acionando seus contatos pessoais influentes ou então contando com sua proximidade com as autoridades de ensino. No que diz respeito à instrução dos alunos, por vezes não aplicaram o método intuitivo e o ensino simultâneo pela falta de materiais necessários, turmas heterogêneas, formação acadêmica inadequada, ou até a convicção de que outros métodos fossem mais eficazes dadas às condições de aprendizagem de seu alunado.

Por uma opção deliberada de não avançar na pesquisa para associações institucionais criadas ou frequentadas por professores, o objetivo foi verificar se situações díspares vistas pela superfície pudessem fazer parte de uma complexa rede de relações pelas quais os professores transitaram, induzindo e sendo induzidos a determinadas práticas e representações. As conclusões foram de uma surpreendente atuação dos professores primários pela região do Vale do Paraíba paulista, pois para afirmar sua profissão e, no limite, sua existência, na maior parte do tempo fundamentaram suas ações e conceitos a partir da negação ou da resistência a uma realidade adversa.

Ainda que sejam necessárias mais pesquisas sobre o tema, é possível inferir que a atuação dos professores primários nas cidades valeparaibanas foi decisiva para a configuração deste segmento de ensino, de tal forma que a organização dos grupos escolares e das escolas isoladas não foi uma mera imposição da legislação e das autoridades educacionais, mas também uma série de negociações e de oposições engendradas por aqueles que dedicaram parte de suas vidas pelas causas da educação escolar.

Fontes

Arquivo Público do Estado de São Paulo

- *Revista de Ensino* (1902).
- *Jornal A Província* de São Paulo (1888).
- Livro de Registro de Títulos de Professores (1889-1892).
- Poliantéia Comemorativa do primeiro centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946).

Caixa de Ordem 4970

- Ofício do Conselho Superior de Instrução Pública, 1895.

Caixa de Ordem 4965

- Ofício do Inspetor Geral de Ensino Mário Bulcão, 1901.

Caixa de Ordem 6935

- Relatório do Diretor do Grupo Escolar Olympio Catão, São José dos Campos, 1906.

Caixa de Ordem 5101

- Ofício do Inspetor de Ensino Raphael de Araújo e Silva, São José dos Campos, 05 mai. 1893.
- Ofícios do Inspetor de Ensino Olympio Catão, 17 fev. 1896; 04 mai. 1896; 26 mai. 1896; 23 nov. 1896; 25 fev. 1899.
- Relatórios dos Professores das escolas públicas de São José dos Campos, mai. 1889.
- Relatórios do Professor Glicério Rodrigues, jun. 1890; 01 nov. 1890.
- Relatórios do Professor Sebastião Hummel, 05 nov. 1890; 31 mai. 1893; 21 out. 1893.

- Relatório dos Professores Fidêncio Lopes Trigo e Adelaide de Azevedo Trigo, 01 nov. 1893.
- Relatório do Professor Francisco Gabriel Guimarães, 01 nov. 1895.
- Relatório da Professora Anna Joaquina Silveira, 31 out. 1890.
- Relatório da Professora Hermínia Silva de Mesquita, 06 jul. 1892.
- Relatório do Professor Júlio César do Nascimento, 31 out. 1895.
- Relatório do Professor Bento Vieira de Moura, 06 ago. 1891.
- Relatório do Conselho Municipal de Instrução Pública, 15 abr. 1890.

Caixa de Ordem 5081

- Ofícios do Inspetor de Ensino João Mario de Freitas Brito, 25 abr. 1895; 29 abr. 1895; 24 jun. 1895; 09 jul. 1895; 20 jan. 1896; 23 jan. 1896; 30 jan. 1896; 10 fev. 1896; 16 abr. 1896; 01 mai. 1896; 29 jun. 1896; 08 jul. 1896.
- Relatórios do Professor João Mário de Freitas Brito, 01 jun. 1890; 01 nov. 1890; 01 jun. 1891.
- Relatórios do Professor Pedro Silva, 01 jun. 1890; 01 jun. 1891; 01 jun. 1892; 01 nov. 1893; 01 jun. 1894.
- Relatórios da Professora Eugênia de Castro e Souza, 01 jun. 1890; 01 jun. 1891; 01 nov. 1891.
- Relatório do Professor Júlio Marcondes do Amaral, 01 jun. 1890.
- Relatórios do Professor Júlio Pinto Marcondes Pestana, 12 abr. 1890; 01 nov. 1892.
- Relatórios da Professora Amélia de Godoy Correa, 23/jun./1894; 01/jun./1895.
- Relatório da Professora Etelvina Marcondes Cabral, 01 nov. 1890.
- Relatório da Professora Maria Leolinda Villela, 01 jun. 1895.
- Relatório do Conselho Municipal de Pindamonhangaba, 05 mai. 1890.
- Relatório do Intendente Municipal de Natividade da Serra Marco Aurelio, 22 jan. 1896.
- Renúncia do diretor do grupo escolar de Pindamonhangaba, Julio Pinto Marcondes Pestana, ago. 1896.

- Renúncia da diretora interina da seção feminina do grupo escolar de Pindamonhangaba, Amélia de Godoy Corrêa, 06 jul. 1896.
- Carta do Subdelegado de Aparecida, 17 dez. 1894.

Portal da Câmara Federal dos Deputados

BRASIL. *Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis e Decretos do Brasil, 1879.

Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

SÃO PAULO. *Lei n° 88, de 8 de setembro de 1892*. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1892.

_____. *Lei n° 169, de 7 de agosto de 1893*. Adita diversas disposições à Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1893a.

_____. *Decreto n° 218, de 27 de novembro de 1893*. Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1893b.

_____. *Decreto n° 248, de 26 de julho de 1894*. Aprova o Regimento Interno das escolas públicas. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1894.

_____. *Decreto n° 1.239, de 30 de setembro de 1904*. Dá Regulamento para execução da Lei n. 930 de 13/08/1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1904.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado, em 14 de julho de 1907, pelo Presidente do Estado Jorge Tibiriçá, Bernardino de Campos*. São Paulo: Typ. do diário Oficial, 1907.

_____. *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*: 1907-1908. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1909.

_____. *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*: 1909-1910. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1910.

_____. *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*: 1913. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1913a.

_____. *Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913*. Aprova o regulamento das escolas de bairros. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1913b.

_____. *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*: 1916. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1917a.

_____. *Lei n. 1.579, de 19 de dezembro 1917*. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do estado. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1917b.

_____. *Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921*. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrucção Publica. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1921.

Fundo Secretaria da Administração Municipal de São José dos Campos

Ref. 007251 - Série documentação diversa - Tombo de Origem 23

- Livro de Registros de Concessão para exercício de funções de São José dos Campos (1862-1887).

Arquivo Público Municipal de São José dos Campos

Jornais

- *A Vida* (1890).
- *Correio Joseense* (1920).

Arquivo Histórico “Dr. Félix Guisard Filho” de Taubaté

Jornais

- *A Verdade* (1905).
- *Diário de Taubaté* (1896; 1897; 1899).
- *Gazeta de Taubaté* (1883; 1895).
- *Jornal de Taubaté* (1899; 1901; 1905).
- *Jornal do Povo* (1895).
- *O Futuro* (1905).
- *O Imparcial* (1896).
- *O Norte* (1913; 1914).
- *O Popular* (1895).
- *O Taubateano* (1903).

Leis

- Requerimentos, leis e discursos de atas da Câmara Municipal (1890-1905).

Museu Histórico e Pedagógico de Caçapava

Jornais

- *Jornais Gazeta de Caçapava* (1893; 1895).
- *Gazeta de Queluz* (1892).

Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

- *Jornal Correio Paulistano* (1894; 1897; 1898).

Bibliografia

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras completas. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHAOU, Maia, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II, Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp.34-51.

BERTUCCI, Liane Maria. *Influenza, a medicina enferma*. Ciência e práticas de cura na época da gripe espanhola em São Paulo. Tese (Doutorado pelo Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas) – Unicamp, Campinas, 2002.

BORGES, Vera Lúcia Bogéa. Cultura política no Rio de Janeiro da Primeira República. In: *XII ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH – RIO. Anais...* Rio de Janeiro: Anpuh – Rio, 2008.

BOTO, Carlota. “O professor primário português como intelectual: Eu ensino, logo existo”. *Revista da História das Idéias*, Coimbra, Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 85-134, 2003.

CARDOSO, Maria Angélica. “Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado?”. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013, p. 201- 233.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: Diana Gonçalves Vidal; Maria Lucia Hilsdorf. (Org.). *Tópicos de História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. *A Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASALECCHI, José Ênio. *O Partido Republicano Paulista*. Política e Poder (1889-1926). São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAVALIERE, Ana Maria. “Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CORBAGE, Débora Maria Nogueira. *História e memória da Escola Complementar de Guaratinguetá (1906-1913)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC, São Paulo, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Editora UNESP, 1998a.

_____. *Da Senzala à colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 1998b.

CRUZ, Heloisa de Faria. *São Paulo em papel e tinta*. Periodismo e vida urbana – 1890-1915. São Paulo: EDUC; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP, 2000.

CRUZ, Heloísa de Faria & PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. “Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa”. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 35, pp. 255-272, dez. 2007.

CUNHA, Tiago Donizette da. *Uma República de batinas: política, educação e cultura nas ações dos padres José Valois e Antônio Nascimento Castro*. Monografia (Graduação em História) – Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, 2009.

EUGÊNIO, César Augusto. *Igreja e escola no processo de modernização de Aparecida (1893-1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Francisco, Itatiba-SP, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150.

_____. “O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões”. In: *Rev. Fac. Educ. [online]*. 1998, vol. 24, n.1, pp. 141-159.

_____. “*Dos Pardieiros aos Palácios*”: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 1996.

FAUSTO, Boris. Expansão do Café e Política Cafeeira. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil republicano. Estrutura de poder e economia (1889-1930)*. História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985, pp. 193-248.

FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. *A esperança e o desencanto: Silva Jardim e a República*. São Paulo: Humanitas, 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello & KREIDLOW, Daniel. “Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v, 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da Escola Secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GONÇALVES, Mauro Castilho & MARIOTTO, Lia Carolina Prado Alves (Orgs.). *Fontes para uma História da Educação em Taubaté e a criação do Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves (1895-1902)*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

GONDRA, José G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HAMILTON, David. 2001. “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 01, jan/jun, pp.45-73.

HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos Impérios (1875-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, PR, 2009.

INFANTOSI, Ana Maria. *A Escola na República Velha*. São Paulo: EDEC, 1983.

IANNI, Octavio. O Progresso Econômico e o Trabalhador Livre. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (Dir.). *O Brasil Monárquico. Reações e Transações*. v. 3. Tomo II. São Paulo: DIFEL, 1985.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Lisboa: Edições 70, 2000.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas, história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSK, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-153.

MENESES, Marcelo Figueiredo de. *Circulação dos professores diplomados na escola normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2012.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

MORAES, J. G. V. de. *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual, 1994.

MULLER, Nice Lecocq. *O Fato Urbano na Bacia do Rio Paraíba – São Paulo*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1969.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (dir.). *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889 – 1930)*, v.2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NÓVOA, A. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1992.

PALMA, Cíntia Mara de Souza. *O espaço que educa: Políticas educacionais, sanitárias e urbanísticas na constituição do espaço escolar da Escola Normal do Braz (1911-1915)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUCSP.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RICCI, F. “Origens sociais dos industriais têxteis do Vale do Paraíba paulista”. In: *XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: Associação Nacional de História, 2013.

_____. *Indústrias Têxteis na Periferia-Origens e desenvolvimento: o caso do Vale do Paraíba*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

_____. “Vilas Operárias de Taubaté: Contribuição ao estudo da Urbanização”. In: *Revista Ciências Humanas - UNITAU*, Taubaté, v. 8, n. 2, jul-dez/2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um Retrospecto: Alguns Subsídios para a História Pragmática do Ensino Público em São Paulo*, SP, Instituto D. Anna Rosa, 1930.

ROQUE, Zuleika Stefânia Sabino. *A educação e cotidiano escolar em São José dos Campos (1889-1930)*. Mestrado (Mestrado em História) – PUC, São Paulo, 2007.

ROSSI, Ednéia Regina. Espaços autônomos e modernos de educar: a instituição de ensino elementar no início da República e a produção de uma cultura escolar. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. (Orgs.) *Educação na história*. São Luis, MA: Editora UEMA. 2008.

ROZANTE, Ellen Lucas. *A educação dos sentidos no método intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo*. Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC, São Paulo, 2013.

SCHELBAUER, Analete R. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de & MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. “Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa”. In: *Tempo* [online]. 2009, vol.13, n.26, pp. 32-55.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. “Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (corte imperial, 1860-1889)”. In: *Revista de Educação Pública*. Universidade Federal do Mato Grosso, n. 17, 2008.

_____. “Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): notas de pesquisa”. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd.*, Caxambu, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. O Prelúdio Republicano, astúcias da Ordem e ilusões do Progresso. In: NOVAIS, F. A. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 7-48.

SILVA, Christiane Grace Guimarães da. *A Laicização do Ensino: um debate na imprensa de Taubaté-SP acerca do novo modelo republicano de educação (1891-1905)*. Mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC, São Paulo, 2008.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

SOTO, Maria Cristina Martinez. *Pobreza e conflito: Taubaté 1860-1935*. São Paulo: Anhablume, 2001.

_____. “Efeitos de uma epidemia de varíola em Taubaté (1873-1874)”. In: *Revista de História*. São Paulo, nº 127-128, p. 9-35, ago-dez/92 a jan-jul/93.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virginia. P. S. “Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (1889-1947)”. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, 7., 2013, Cuiabá. Anais: Circuitos e Fronteira da História da Educação no Brasil. Cuiabá: SBHE, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional”. In: *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*, Goiânia, 2013.

_____. *Alicerces da Pátria*. História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. “O ‘bandeirismo paulista no ensino’ e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a história”. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 42, 2011, p. 123-143.

_____. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: Gonçalves Neto, W; Miguel, M.E.B.; Ferreira Neto, A. [Orgs.] *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares [séculos XIX e XX]*. Vitória, Brasil: EDUFES, 2011.

_____. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TELAROLLI Jr., Rodolpho. “Imigração e epidemias no estado de São Paulo”. In: *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, III (2): 265-283, Jul./Out. 1996.

THOMPSON, E. P. Introdução: costumes e cultura. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. I. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Francisco Sodero. “Taubaté como palco, O Vale do Paraíba como cenário”. In: *G&DR*, v. 4, n. 3 (número especial), p. 118-137, ago/2008, Taubaté, SP, Brasil.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Gonçalves Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Educação*, N. 14, mai-ago, 2000, pp. 19-34.

VEIGA, Cynthia Greive. “História da profissão docente: o problema da autoridade (Brasil, séculos XVIII - XX)”. In: *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd.*, Goiânia, 2013.

_____. “A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOLFF, S. F. S. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

Anexos

Tabela – *Informações gerais de professores primários que atuaram na região do Vale do Paraíba paulista (1889-1926).*

Professor	Ano de Diplomação	Dados levantados sobre a carreira na Instrução Pública
Adelaide de Azevedo Trigo	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada da 3ª cadeira feminina de São José dos Campos (1895). • Professora do Grupo Escolar de São José dos Campos (1896).
Adelaide Nunes	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da estação da Roseira – Guarulhos (12/01/1893). • Professora da escola isolada feminina Estação de Roseira – Guaratinguetá (1908).
Adelaide Nunes (Calmon)	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada feminina Estação de Roseira – Guaratinguetá (1908).
Adelia de Castro	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da cadeira da Villa de Jambeiro, s/d. • Professora da escola isolada da Rua da Ponte – Caçapava (19/01/1895).
Adelina Brazilia de Macedo Rocha	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 3ª cadeira de Guaratinguetá (1893).
Afra da Costa e Silva	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola mista do bairro da Jangada – Mogi Guaçu (03/02/1895). • Professora da 3ª escola de São Luiz do Paraitinga (25/07/1895). • Diretora da seção feminina do Grupo Escolar Coronel Domingues de Castro - São Luiz de Paraitinga (1896). • Professora do Grupo Escolar Coronel Domingues de Castro - São Luiz de

		<p>Paraitinga (1897).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora da 3ª escola de Capivari (1900). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Itatiba (21/02/1901). • Professora da escola da Freguesia da Escada - Guararema (1903). • Professora da escola de Lageado - capital (08/01/1905). • Professora da escola isolada feminina de Sant'anna - capital (1908). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Sant'anna - capital (1909). • Professora adjunta do 2º Grupo Escolar do Brás - capital (11/01/1910).
Amélia de Godoy Corrêa	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do bairro do Ribeirão - Pindamonhangaba (1894). • Professora da 4ª cadeira de Pindamonhangaba (20/03/1894). • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol – Pindamonhangaba (1895). • Diretora interina do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol – Pindamonhangaba (1896). • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol – Pindamonhangaba (1896).
Ana Francisca Renné Cortez	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2ª cadeira de Pindamonhangaba (1896).
Anna Constança Ferreira (Anna Ferreira Gonçalves)	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 3ª escola de Guaratinguetá (29/02/1896). • Professora do Grupo Escolar Flaminio

		Lessa – Guaratinguetá (1897).
Anna Joaquina da Silveira	-	<ul style="list-style-type: none"> Professora da escola feminina de Capivary (1890).
Anna Leonidia Senna	1894	<ul style="list-style-type: none"> Professora da 1ª escola da cidade de Paraibuna (22/01/1896). Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Cerqueira Cesar - Paraibuna (12/02/1896). Adjunta do 2º Grupo Escolar do Brás – capital (04/03/1910).
Antonio José Garcia	-	<ul style="list-style-type: none"> Professor de escolas isoladas em Taubaté (1888-1895). Professor da escola noturna de Taubaté (1895-1905). Falecimento em 1905.
Antônio Rodrigues Alves Pereira	1891	<ul style="list-style-type: none"> Professor da cadeira do sexo masculino no bairro dos Campos Elíseos - capital (27/02/1892). Professor adjunto interino da Escola Modelo Caetano de Campos - capital (07/03/1894). Professor da escola primária de Santa Cruz do Jardim - Jacareí (1895). Professor da 5ª escola de Jacareí (31/07/1896). Diretor em comissão do Grupo Escolar de Jacareí (1896). Inspetor escolar (10/02/1898). Diretor em comissão do Grupo Escolar Dr. Julio de Mesquita - em Itapira (17/01/1900). Inspetor escolar (julho de 1900).

		<ul style="list-style-type: none"> • Diretor do Grupo Escolar de Lorena (07/02/1901). • Inspetor escolar (1904). • Diretor em comissão do Grupo Escolar Coronel Manoel Franco da Silveira - Pirassununga (1906). • Inspetor escolar (1907). • Diretor do Ginásio de Ribeirão Preto (05/03/1907).□
Armando Gomes de Araújo	1898	<ul style="list-style-type: none"> • Adjunto do Grupo Escolar Joaquim José de São João da Boa Vista (1899). • Professor da escola isolada de São João da Boa Vista (1900). • Professor auxiliar do grupo escola Dr. Lopes Chaves (1902). • Professor das Escolas Reunidas da Lapa, Capital (1903). • Ingressou na Escola Normal Secundária de São Paulo em (1912).
Arnaldo de Oliveira Barreto	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 1ª cadeira de Batatais (27/02/1892). • Professor da cadeira do bairro de Rebouças - Campinas (1893). • Professor da Escola Modelo do Carmo – capital (1894). • Diretor do Grupo Escolar Gabriel Prestes - Lorena (05/02/1896). • Inspetor das escolas anexas à Escola Normal de São Paulo (1897). • Auxiliar do diretor da Escola Normal de SP (1904).

		<ul style="list-style-type: none"> • Diretor do Ginásio de Campinas (04/01/1906). • Inspetor escolar (05/02/1911). • Diretor da Escola Normal de São Paulo (1924-1925).
Arthur da Cunha Glória	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da cadeira do bairro de São Benedicto – Mogi das Cruzes (março de 1891). • Professor da 1ª cadeira de Mogi Mirim 08/1891; professor da 2ª escola do sexo masculino de Taubaté (02/06/1897). • Professor do Grupo Escolar de Taubaté (10/06/1897). • Diretor do Grupo Escolar de Taubaté (1902). • Professor da escola isolada masculina do 10º distrito da capital (1908-1911). • Diretor do 3º Grupo Escolar do Braz (1914-1917). • Diretor do Grupo Escolar José Bonifácio (1918-1924).
Augusto Ribeiro de Carvalho	1893	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo, s/d. • Diretor do Grupo Escolar de Jacareí; inspetor geral de exercícios físicos (1914-1930).
Benedicta de Campos Bittencourt	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 1ª cadeira de Caçapava (1896).
Benedicto Mario Calazans	1895	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola do bairro da Barra - Paraibuna (22/01/1896).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 3ª escola da cidade de São Luiz do Paraitinga (04/02/1897). • Professor adjunto do Grupo Escolar Dr. Cerqueira Cesar - em Paraibuna (1907).
Bento Vieira de Souza	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada masculina do Capivary – São José dos Campos (1891).
Cecilia Maria de Abreu	1895	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 1ª escola da cidade de Caçapava (1896). • Professora da 2ª escola do sexo feminino do Grupo Escolar Carlos Porto - Jacareí (15/01/1897). • Professora da escola do bairro da Colônia da Boa Vista - Jacareí (05/06/1898). • Professora da escola do bairro de Avarahy - Jacareí (1900). • Professora da escola do bairro de Riachuelo - Jacareí (24/02/1900). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Jacareí (1904). • Professora da escola mista do bairro do Cassununga - Jacareí (03/02/1905). • Professora adjunta do Grupo Escolar Coronel Carlos Porto - Jacareí (1907).□
Dirce de Andrade (Pereira)	1895	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2ª cadeira do sexo feminino de Indaiatuba (14/07/1895). • Professora adjunta do Grupo Escolar Alfredo Fonseca - Indaiatuba (22/01/1896). • Professora da Escola Modelo Maria José - capital (1897). • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr.

		Cerqueira Cesar - Paraibuna (22/06/1898 a 1908).
Domingos de Paula e Silva	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada do bairro Campo do Galvão – Guaratinguetá (1895). • Inspetor de Ensino em Pindamonhangaba (1901).
Elisa Eugenia de Castro e Sousa	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do bairro do Socorro – Pindamonhangaba (1890-1891).
Emília Augusta Vasques	1898	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada feminina de São José – em Taubaté (1907).
Emilia Teixeira Paes	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1896).
Emiliana Candida de Carvalho	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola mista provisória do bairro do Quilombo – São Bento do Sapucaí (1896).
Erothildes de Souza Lobo	1898	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da Escola Complementar de Piracicaba (03/02/1900). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Bananal (14/03/1901 a 1907).
Esther de Moura Damasco	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Grupo Escolar Dr. Lopes Chaves – Taubaté (1905).
Etelvina Marcondes Cabral	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 4ª cadeira de Pindamonhangaba (1892).
Euzebia Pereira Mello (Ramos)	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola do bairro de Caçapava Velha – Caçapava (03/02/1895). • Professora do Carmo de Santa Cruz – São José dos Campos (12/02/1896). • Professora adjunta do Grupo Escolar de São José dos Campos (14/07/1896). • Professora da Estação de Piramboia (1900).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar de Caçapava (1907).
Fidencio Lopes Trigo	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada da 3ª cadeira masculina de São José dos Campos (1893). • Professor do Grupo Escolar de São José dos Campos (1896).
Firmino Ladeira	1893	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola do bairro da Conceição da Barra Mansa - Itatiba (02/02/1895). • Professor em comissão do Grupo Escolar Gabriel Prestes – Lorena (14/02/1896). • Professor da 3ª Escola Modelo da Luz - capital (01/1896). • Diretor do Grupo Escolar de Mogi das Cruzes (25/08/1896 a 1911). • Diretor do Grupo Escolar do Bom Retiro - capital (05/02/1911).
Francisco de Paula Monteiro Junior	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do povoado da estação do Cruzeiro - Cruzeiro (12/01/1893). • Professor da 1ª escola cidade de Silveiras (1896). • Professor da 2ª escola da cidade de Queluz (1897). • Diretor do Grupo Escolar Silva Jardim - Silveiras (03/01/1898). • Professor da escola do bairro de Sertãozinho - Areias (1903). • Professor da escola isolada masculina de Salto - Queluz (10/07/1906). • Professor da 1ª cadeira de Queluz (12/01/1912).□

Francisco Gabriel Guimarães	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor provisório da escola isolada do bairro do Sertãozinho – São José dos Campos (1895).
Francisco Ignacio Salgado	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1896).
Frederico José Torres Neto	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor adjunto do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1895).
Frontino Ferreira Guimarães	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro da Ponte – Jacareí (1891). • Diretor do Grupo Escolar Sul da Sé – capital (1896). • Professor adjunto do Grupo Escolar do Pari – capital (1907).
Glicério Rodrigues	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola masculina de Pararangaba – São José dos Campos (1890).
Guilhermina Augusta Mallet	1898	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da Villa Novaes (1891). • Professora da Villa do Cruzeiro (1893). • Professora do bairro de Olaria – Lorena (04/01/1894). • Professora adjunta do Grupo Escolar Gabriel Prestes - Lorena (1896). • Professora adjunta da seção masculina do Grupo Escolar de Santa Ifigênia - capital (1900). • Professora da 3ª escola de São Simão (permuta com Zózima Corte Real) (18/03/1902).□
Guilhermina Gomes da Silva	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2º cadeira de Caçapava (1891).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar da Barra Funda – capital (1907).
Gustavo Adolpho Bonilha	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da Vila de Nazaré 1891. • Professor do bairro de São Benedito – Mogi das Cruzes (1893). • Professor da escola de Guararema (1896). • Professor da escola isolada masculina do Carmo – Jacareí (1908-1913).□
Henrique Cupertino Botelho	1893	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da cadeira do bairro do Pontal da Cruz - São Sebastião (1893). • Professor na Praia do Barro - São Sebastião (1894). • Professor de São Sebastião (22/03/1894). • Professor interino no Grupo Escolar Gabriel Prestes - Lorena (10/07/1896). • Professor adjunto do Grupo Escolar Gabriel Prestes – Lorena (30/07/1896). • Professor do bairro de Piraiké - Vila Bela (1898). • Professor da 2ª escola do bairro de São Francisco - São Sebastião (24/02/1899). • Professor adjunto do Grupo Escolar de São Sebastião (1901). • Diretor do Grupo Escolar de São Sebastião (27/08/1902 a 1908).
Henriqueta Cerqueira Lima Faro	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Núcleo Colonial de Giaguhy – Pindamonhangaba (1895).
Hermínia Silva de Mesquita	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada feminina de São José dos Campos (1892).

Ignez Albuquerque de Andrada e Almeida	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar de São José dos Campos (1901).
Ignez de Aquino Rios (Leme)	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Bairro da Bocaina - em Jataí (1891). • Diretora da seção feminina do Grupo Escolar de Lorena (1895). • Professora adjunta do Grupo Escolar Gabriel Prestes – em Lorena (1897). • Professora da escola isolada feminina de Cabellinha - em Lorena (02/06/1897 a 1922). • Aposentou-se em 1922.
Isaltino de Mello	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professor adjunto da Escola Complementar de Piracicaba (03/02/1900). • Diretor do Grupo Escolar Coronel Nogueira Cobra - Bananal (21/09/1900). • Professor do curso noturno de Bananal (29/07/1902). • Diretor do Grupo Escolar Coronel Nogueira Cobra - em Bananal (25/01/1907).
João Baptista dos Santos Sobrinho	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada do Alto Ribeirão – Pindamonhangaba (1891).
João Benedicto de Salles Bastos	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro de Areias - Taubaté (12/01/1893). • Professor da 1ª cadeira de Mogi das Cruzes (1893). • Professor da Rua do Gasômetro – capital (permuta com Benedicto Borges Vieira)

		<p>(27/02/1894).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor do curso noturno do Brás (17/03/1895). • Professor adjunto do Grupo Escolar da Bela Vista - capital (1901). • Professor da 3ª escola de Atibaia (25/06/1902). • Professor adjunto do Grupo Escolar José Alvim - Atibaia (11/01/1905). • Diretor substituto do Grupo Escolar José Alvim - Atibaia (29/01/1907 a janeiro de 1909).
João Francisco Monteiro	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro do Belém - Taubaté (11/03/1892 a 1901). • Professor adjunto do Grupo Escolar de Taubaté (12/03/1901). • Professor interino da Escola Complementar de Piracicaba (04/02/1902).
João Galvão de França Rangel	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 1ª cadeira do Espírito Santo do Pinhal (12/01/1893). • Professor do bairro de Santa Cruz - São José dos Campos (05/01/1894). • Professor adjunto do Grupo Escolar de São José dos Campos (14/07/1896). • Professor da escola do bairro da Roseira - Caçapava (24/02/1900). • Professor adjunto do Grupo Escolar de São José dos Campos (1903). • Professor da 2ª escola isolada masculina da Vila Vieira do Piquete (1907).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Grupo Escolar de Piquete (1926).
João Mario de Freitas Brito	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 2ª cadeira da escola isolada do sexo masculino de Pindamonhangaba (1891-1892). • Inspetor de Ensino 9º Distrito de Pindamonhangaba (1893-1896).
João Lourenço Rodrigues	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 1ª cadeira de Amparo (1891). • Professor adjunto do Grupo Escolar de Amparo (1894). • Professor da Escola Complementar anexa à Escola Modelo Prudente de Moraes – capital (1897). • Professor da Escola Complementar de Piracicaba (1898). • Diretor da Escola Modelo Prudente de Moraes – capital (1901). • Diretor da Escola Complementar de Guaratinguetá (1903). • Inspetor escolar (1905). • Diretor da Inspetoria Geral da Instrução Pública (1907). • Professor da Escola Complementar de Piracicaba (1909). • Professor da Escola Complementar de Campinas (1910). • Lente da Escola Normal de São Carlos (1911). • Professor da Escola Normal de SP, s/d.□
João Meirelles Filho	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da cadeira de Paraibuna (1891).

		<ul style="list-style-type: none"> • Inspetor do 22º distrito literário (1894). • Inspetor do 29º distrito (Araraquara). • Professor da 2ª escola de Ribeirãozinho, s/d. • Professor da escola do bairro de São Climaco – capital (1901).
João Pereira de Souza Penna	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola do bairro da Baracéia – Taubaté (1888). • Professor da 3ª cadeira do sexo masculino de Taubaté (1894). • Diretor do Grupo Escolar de Taubaté (1897). • Professor da 4ª cadeira do sexo masculino do Grupo Escolar de Taubaté (1897). • Professor da 3ª cadeira da Vila de Tremembé – Taubaté (1899);
Joaquim Augusto de Sant’anna	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro da Mooca capital (1893). • Professor da Escola Modelo do Carmo – capital (1894). • Diretor em comissão do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol Pindamonhangaba (1895). • Lente substituto da cadeira de Geografia e História do Brasil da Escola Normal de São Paulo (05/01/1911).
José Athaide Marcondes	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada da Capela do Socorro – Pindamonhangaba (1889).
José de Paula Monteiro	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da cadeira da Vila de Santa Cruz das Palmeiras (27/02/1892). • Professor em Santo Antonio da Bocaína (18/01/1893).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola de Bela Aurora - Queluz (1906). • Professor da escola isolada masculina de Bela Aurora - Queluz (1907). • Professora da 4ª escola de Queluz (27/02/1910). • Professora da escola isolada estadual de Queluz (1917).
José Felix Rodrigues Pinto	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor nas escolas isoladas de Potim, Pindaitiba, Figueira e São José – Guaratinguetá, s/d. • Professor adjunto do Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa – Guaratinguetá (1895).
Julia Eugenia Nogueira	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 1ª cadeira Redenção da Serra (1891).
Júlia Maria dos Santos	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professora em Belém do Descalvado (1894). • Professora da escola do bairro dos Remédios - Taubaté (1894). • Professor do bairro de Capivari – Campinas (1895).
Julieta Marcondes Torres	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada do Alto Ribeirão – Pindamonhangaba (1890).
Julio Cesar do Nascimento	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada de Pernambucana – São José dos Campos (1895).
Julio Marcondes do Amaral	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da primeira escola isolada do Alto do Ribeirão - Pindamonhangaba (1890-1894). • Professor do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1895).
Julio Pinto Marcondes	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da cadeira de Jambeiro (1891).

Pestana		<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 3º cadeira de Pindamonhangaba (19/12/1891). • Diretor do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1895). • Professor adjunto do Grupo Escolar Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (1900). • Professor adjunto auxiliar do diretor do Grupo Escolar Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (1902). • Diretor do Grupo Escolar de Pindamonhangaba (1903). • Diretor do Grupo Escolar Antônio Padilha - Sorocaba (1904). • Diretor do Grupo Escolar Flaminio Lessa – Guaratinguetá (1907). • Inspetor escolar (1911).□
Justino Freire da Paz	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 3ª cadeira do sexo masculino Tietê (27/02/1892). • Diretor do Grupo Escolar de Tietê (1895). • Diretor em comissão do Grupo Escolar Coronel Domingues de Castro - São Luiz do Paraitinga (1897). • Professor da 1ª escola de São João da Boa Vista, anexa ao Grupo Escolar Joaquim José (25/02/1898). • Diretor do Grupo Escolar Joaquim José - São João da Boa Vista. • Diretor do Grupo Escolar de Araras (1904). • Diretor do Grupo Escolar Dr. Cesário Bastos – Santos (permuta com Eunyce

		<p>Caldas) (24/02/1905).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada masculina da Boa Vista do Ipiranga - capital (1908). • Professor adjunto do Grupo Escolar da Liberdade capital (07/02/1909).
Leonor Augusta Bueno	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 1ª cadeira do sexo feminino de Santa Isabel (1895).
Leovigilda Ferreira	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar de Guaratinguetá (1900). • Adjunta do Grupo Escolar de Lorena (22/02/1901). • Professora da escola isolada mista da Estação do Rio Grande - São Bernardo (permuta com Almerinda Rodrigues Mello) (10/07/1906). • Professora da escola da Colônia de Ribeirão Pires - São Bernardo (permuta com Rachel Guilherme da Silveira) (29/01/1909). • Professora da escola de Belenzinho - capital (1911). • Professora adjunta do 2º Grupo Escolar do Brás - capital (20/02/1912).
Lindolpho de França Machado	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro de Humaitá – Caçapava (fevereiro de 1892). • Diretor do Grupo Escolar de Caçapava (1907). • Professor adjunto do Grupo Escolar de Caçapava (1909). • Diretor do Grupo Escolar de Caçapava

		(07/07/1909).
Luiz Menezes	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor substituto do bairro da Figueira, s/d. • Professor da escola isolada da Bela Aliança – Queluz, s/d. • Professor das Escolas Reunidas de Aparecida (1914).
Lydia Cortez Ferreira	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada da Capella de Aparecida - Guaratinguetá (1890-1895).
Manoel Jacinto de Abreu Bolina	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada da 2ª cadeira de instrução feminina de São José do Barreiro (1893).
Manoel Moreira da Silva	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Grupo Escolar de Areias (1900); professor da escola isolada do bairro dos Bueno – Areias (1900).
Maria Amélia Bonilha	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 3ª escola de São José dos Campos (1900). • Professora da escola do 5º distrito - bairro da Liberdade - capital (12/03/1901). • Professora da escola dos Campos Elíseos (permuta com Julieta de Paula Machado Fagundes) (04/02/1902). • Professora adjunta do Grupo Escolar de São João - capital (19/02/1907).
Maria Amélia Motta (de Almeida)	1898	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2ª escola preliminar da Vila Tremembé - capital (12/02/1899). • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (1907).
Maria Augusta Marcondes Veiga	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada da Capela do Socorro – Pindamonhangaba (1892-1893). • Professora da sessão feminina do Grupo Escolar Alfredo Pujol – Pindamonhangaba

		(1896).
Maria Benedicta Fernandes	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2ª escola de Aparecida (1902). • Professora da escola isolada mista de Pedregulho - Guaratinguetá (permuta com Getulina de Toledo) (1902 a 1908). • Professora da 3ª escola isolada feminina da Vila de Bebedouro (04/02/1908).
Maria Custódia	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de São José dos Campos (1890).
Maria de Alencar (Franco)	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar Gabriel Prestes – em Lorena (1896). • Professora da escola isolada feminina de Cruz - Lorena (1902). • Professora adjunta do 2º Grupo Escolar de Lorena (1918).
Maria da Conceição Marcondes de Moraes	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 2ª cadeira de Pindamonhangaba (1893).
Maria Esmeralda Ceslau de Moura	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 3ª cadeira de Caçapava (12/01/1893). • Professora adjunta do 1º Grupo Escolar do Brás (1901 a 1907).
Maria Joaquina de Oliveira	1895	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola do bairro de Boa Vista - Pindamonhangaba (22/01/1896). • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (1897). • Professora da 1ª escola de Pindamonhangaba (1906). • Professora da 1ª escola de Tremembé (permuta com Maria Ernestina Marcondes

		<p>Natividade) (19/01/1907).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada feminina da Ponte - Jacareí (1908). • Professora adjunta do Grupo Escolar Olympio Catão - São José dos Campos (1911). • Professora da escola feminina da Estação de Osasco - capital (07/02/1912).
Maria José de Seixas	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora substituta da cadeira de Boa Vista de Natividade da Serra (1896).
Maria Leolinda Vilella	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada do bairro do Alto Ribeirão – Pindamonhangaba (1895).
Maria Marcondes Salgado (Machado)	1895	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (30/01/1897). • Professora do 5º ano da Escola Modelo Caetano de Campos - capital (1900). • Professora adjunta do Grupo Escolar Alfredo Pujol - Pindamonhangaba (1900). • Professora do 2ª Grupo Escolar de Campinas (29/03/1900). • Professora da 2ª escola isolada feminina de Cunha (1908).
Maria Perpetua de Talles Damasco	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada de Caçapava (1890).
Maria Thereza de Moura	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adjunta do Grupo Escolar de Taubaté (1904). • Professora adjunta do 2º Grupo Escolar de Taubaté (15/03/1910).
Maria Tiburcia Novaes	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Franca (10/01/1893).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 4ª cadeira de Lorena (18/02/1894). • Professora do Grupo Escolar Gabriel Prestes - Lorena (1896 a 1902).
Miguel Ramos de Castro	1897	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 3ª escola de Pindamonhangaba - anexa ao Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol (16/02/1898).
Militão Affonso de Azevedo	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 2ª cadeira da cidade de Bananal (27/02/1892). • Professor do Grupo Escolar Coronel Nogueira Cobra Bananal (1897). • Professor adjunto auxiliar do diretor do Grupo Escolar de Itatiba (12/06/1998). • Diretor do Grupo Escolar de Piracicaba (26/06/1903). • Diretor do Grupo Escolar de Itu (05/03/1907). • Professor da escola isolada masculina da Vila Clementino - capital (1908).
Moysés Horta de Macedo	1897	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 2ª escola de Casa Branca (02/02/1895). • Professor da Escola Modelo Prudente de Moraes - capital (10/02/1898). • Professor da 2ª escola masculina de Casa Branca (1903). • Diretor do Grupo Escolar de Casa Branca (26/02/1903). • Professor da Escola Complementar de Guaratinguetá (12/02/1903). • Diretor do 2º Grupo Escolar de Campinas

		<p>(Dr. Quirino dos Santos) (1907).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspetor escolar (24/01/1911). • Diretor da Escola Normal de Casa Branca (1913-1921).
Nephtalina Isaltina Gouveia da Veiga	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da 1º cadeira de Guaratinguetá (20/03/1894). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Guaratinguetá (1896). • Adjunta do Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa – Guaratinguetá (1897). • Professora da 2ª escola de Batatais (1901). • Professora da 1ª escola de Cravinhos (1906). • Professora da 1ª escola de Cotia (05/02/1907). • Professora da escola isolada mista da Vila Clementino - capital (19/03/1908). □
Orestes de Oliveira Guimarães	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada em Quiririm, s/d. • Diretor do grupo Escolar Dr. Lopes Chaves (1896). • Diretor do Colégio Municipal de Joinville (1912).
Pedro Silva	-	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola isolada da Capella do Socorro (1890-1893). • Professor da 2ª cadeira da cidade de Pindamonhangaba (1894). • Professor da escola noturna de Pindamonhangaba (1895). • Professor do Grupo Escolar Dr. Alfredo

		Pujol – Pindamonhangaba (1896).
Risoleta Lopes (de Oliveira)	1892	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Arraial dos Souzas - Campinas (12/01/1893). • Professora do bairro do Guanabara - Campinas (permuta com Vicentina do Amaral Salles) (1895). • Professora adjunta do 1º Grupo Escolar de Campinas (1897). • Professora da escola mista do bairro de Santa Rita dos Machados - Guaratinguetá (21/02/1901). • Professora da 2ª escola de Aparecida - Guaratinguetá (1903). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Guaratinguetá (1906). • Professora da escola isolada mista de Aroeira - Guaratinguetá (permuta com Maria Augusta da Costa Martins) (17/07/1907). • Professora adjunta do Grupo Escolar de Lorena (16/02/1909). • Adjunta do Grupo Escolar Dr. Quirino dos Santos – Campinas (08/02/1911).□
Rita de Cássia Rodrigues	1891	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do Grupo Escolar Tietê s/d. • Professora da 2ª escola da Villa de Capão Bonito do Paranapanema (09/02/1898). • Professora da 1ª escola isolada feminina de Cunha (04/01/1908).
Saturnina Maria da Costa	1890	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da cadeira mista do bairro de Entre Rios - Conceição do Cruzeiro (1891).

		<ul style="list-style-type: none"> • Professora do bairro do Cubatão - Santos (1893). • Professora em Belém do Descalvado (1894). • Professora da 1ª cadeira de São Carlos do Pinhal (1894). • Professora da 1º escola da Vila de São José do Rio Preto (1896). • Professora da 1ª escola da Vila de Monte Alto (1898). • Professora adjunta do Grupo Escolar Coronel Carlos Porto - Jacareí (1907).
Sebastião Hummel	-	<ul style="list-style-type: none"> • Escola isolada da 1ª cadeira do sexo masculino de São José dos Campos (1890).
Sócrates Fernandes de Oliveira	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da 2ª escola da cidade de Itatiba (02/02/1895). • Professor da escola de Campos Elíseos - capital (18/07/1896). • Professor da seção masculina do Grupo Escolar de Santa Ifigênia (1897). • Professor do Grupo Escolar Coronel Siqueira de Moraes – Jundiaí (1900). • Diretor do Grupo Escolar de Lorena (02/05/1901). • Diretor do Grupo Escolar de Araraquara (1907).□
Thereza de Paula Monteiro	1899	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da escola isolada feminina de São Francisco de Paula - Queluz (1907).
Tolentino de Souza e Castro	1893	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do bairro dos Remédios -

		Taubaté (20/03/1894).
Virgílio Vieira dos Santos	1894	<ul style="list-style-type: none"> • Professor da escola do bairro do Ribeirão dos Mottas - Guaratinguetá (02/02/1895). • Professor da escola do bairro do Campo do Galvão - Guaratinguetá (10/01/1897). • Professor adjunto do Grupo Escolar Flamínio Lessa - Guaratinguetá (1907).

Fontes: DOESP (1891-1920); SÃO PAULO (1908; 1913a; 1917a). *Livro de Registro de Títulos de Professores (1889-1892)*; *Poliantéia Comemorativa do primeiro centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946)*; HOELLER (2009); MENESES (2012).