

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

TIAGO DONIZETTE DA CUNHA*

O 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 ensino.¹

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 de escolas isoladas.

A opção por iniciar a investigação no ano de 1889 deveu-se não só por ser o momento que marca 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 da pesquisa 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 (*Decreto 3.356, de 31/mai./1921, Art. 1º*). Fatores que impactaram no cotidiano dos professores, em especial com seus 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: 37).

* Graduado em História pela Universidade de Taubaté-SP e mestrando pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo Programa Educação: História, Política, Sociedade. Agência Financiadora: CNPq.

¹ Foram consideradas como objetos de análise as cidades que foram fundadas antes de 1920 ou que mesmo enquanto bairro ou distrito tiveram significância para a pesquisa. São elas: 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), Jambeiro (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).

Os dados encontrados nessas fontes possibilitaram uma análise preliminar de quem eram estes professores: naturalidade, 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.

A pesquisa se aproximou das considerações de 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 aturam 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.

O período recortado demonstrou um contexto social de 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 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 (CARVALHO, 1989).

A valorização da escola primária esteve relacionado ao avanço da produção cafeeira na região sudeste, o que representava os interesses das camadas dominantes de inclusão do país na nova ordem econômica mundial. Apesar da permanência 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 grande produção de café tornou o Vale do Paraíba paulista em uma das regiões que mais receberam escolas primárias, decorrente do projeto do governo de São Paulo em realizar mudanças em seu sistema educacional com a construção de prédios escolares e a utilização de novos métodos e materiais didáticos (REIS FILHO, 1995). Os resultados mais significativos foram a criação dos primeiros grupos escolares, a multiplicação de escolas isoladas e o papel vanguardista atribuído aos professores na execução do projeto de civilização e modernidade para a República.

Os chamados grupos escolares foram considerados pelos republicanos paulistas como “templos de civilização”, organização escolar que seria capaz de implantar um sistema de educação baseado em dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica. Estas escolas se caracterizavam por prédio próprio, salas graduadas, diretor e professores capazes de aplicar o ensino simultâneo e o método intuitivo (SOUZA, 1998). Sua missão seria sepultar o súdito monarquista para fundar o cidadão republicano, termo comumente usado para descrever a confiança nas novas instituições educativas e seus métodos para o projeto modernizador (CARVALHO, 1989).

Em contraposição, as escolas isoladas ficavam localizadas nas zonas rurais ou periféricas e apresentavam diferenciações tanto em sua estrutura física como na organização didático-pedagógica. 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, 2013:94).

O vínculo de subordinação governamental 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: 36-37).

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 de materiais e 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.

A possibilidade de averiguar as movimentações e ações de professores no Vale do Paraíba paulista também permitiu indicar as tramas que ligavam estas escolas, pois muitos docentes atuaram nestas duas instituições primárias. Foi possível rastrear dados de 103 professores que atuaram na região em algum momento de 1889 a 1920. É preciso salientar que não se tratou de uma investigação biográfica, por isso objetivou-se compreender em linhas gerais as condições de circulação destes profissionais que a documentação possibilitou uma análise mais detida.

Por meio da fonte *Diário Oficial do Estado de São Paulo* (DOESP) foram rastreados dados gerais de professores como de nomeações, remoções, solicitações, licenças e processos para que fosse possível contemplar de forma panorâmica a movimentação destes docentes. Em um segundo momento, optou-se por uma seleção dos sujeitos que, de alguma forma, ganharam destaque no escopo dos relatórios da inspeção escolar e nos documentos elaborados pelos diretores dos grupos escolares.

A partir de 1892 a movimentação dos professores foi organizada com a abertura de concursos para o provimento das escolas primárias no Estado de São Paulo, exigindo dos candidatos idade superior a 18 anos, atestado de moralidade e diplomado. Para os não diplomados era exigido a comprovação de ao menos cinco anos de exercício do magistério (*Lei nº 88, 08/set./1892*).

Para as escolas isoladas era necessário ao professor 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, exigia-se formação nas escolas complementares ou dez anos de exercício comprovados como interino de escolas provisórias (CARDOSO, 2013).

Já para os grupos escolares, os critérios 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 conseguiam 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 (SOUZA, 1998).

Cerca de 59% do conjunto dos professores pesquisados foram formados pela Escola Normal da Capital a partir de 1890. Isso pode indicar que, 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 de São José dos Campos, 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 (ROQUE, 2007: 72).

As informações apontam para trinta e seis casos de professores em que foi encontrada apenas uma escola de atuação durante o período estabelecido pela pesquisa, correspondente a 35%. O restante do professorado, sessenta e sete nomes (65%), indicam uma dinâmica rotatividade de escolas ao longo dos anos.

Esse conjunto de professores que circularam por mais de uma escola foi distinguido 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. O Vale do Paraíba paulista como referência de circulação encontrou-se nove docentes. 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.

A tabela a seguir contempla os dados apresentados:

Tabela 1 – *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: *Diários Oficiais do Estado de São Paulo (1891-1920); Meneses (2012); Relatório de Inspetores, Diretores e Professores 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 analisado, 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 isoladas, enquanto os outros nove há indicação de atuação apenas em grupos escolares, escolas-modelo ou Escola Complementar, 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 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.

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 casos 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 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 seis casos encontrados, 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 à função no ano seguinte ao alegar que o inspetor de ensino realizava perseguição política e retirava sua autoridade frente aos professores (*CO. 5081. Renúncia do diretor do grupo escolar de Pindamonhangaba, Julio Pinto Marcondes Pestana, 08/1896*).

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: 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: 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.

O esforço destes lentes em se dirigir ou permanecer próximo às 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*).²

Mesmo que os grupos escolares do Vale do Paraíba paulista também apresentassem insuficiências materiais e de organização pedagógica como as escolas isoladas, o prestígio

² 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, Boticário e Professor (*Fundo Secretaria da Administração Municipal de São José dos Campos; Série documentação diversa; Ref. 007251; Tombo de Origem 23*).

social que os grupos dispunham, sua localização urbana, aliado a um aumento em seus vencimentos, estimulou os professores a almejavam estes cargos³. 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.

A opção viável para permanecer avizinjado às suas raízes era se submeter, ao menos no início da carreira, às condições de lecionar em escolas isoladas rurais ou periféricas. Em seus relatórios mensais enviados aos inspetores de ensino, a falta de estrutura para lecionarem imperava em suas reclamações.

A reclamação mais recorrente dos professores isolados 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 higienica; isso por que ella – a sala – custa a soma de uma parte de meus recursos particulares, demasiado pequeno para poderem melhorar a sorte de discipulos (CO. 5101, Rel. Prof. Glicério Rodrigues, jun./1890).

Mesmo nos grupos escolares a falta de material era recorrente. Nestes casos as “vozes” dos professores se faziam presentes nos relatórios dos diretores e inspetores de ensino, pois a legislação destas escolas tornava o diretor principal interlocutor com o Estado (SOUZA, 1998: 84-85).

Mais de um ano depois da criação do grupo escolar de Pindamonhangaba, o inspetor 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).

³ 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 João Mário de Freitas Brito informou a necessidade de dar o aumento merecido no salário dos docentes (CO. 5081, Rel. IE. João Mário de Freitas Brito, 1/mai./1896).

Diante das inúmeras dificuldades que os professores vivenciavam em seu cotidiano, a percepção de parte destes docentes caminhava para uma descrença com relação ao Estado e suas promessas de valorização da 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:

[...] Todas as reclamações dos professores são improfícuas e a descrença já domina de tal forma o professorado do Estado, [...] o seu desanimo é patente, o seu desgosto é visível. E outra cousa não podia ser o resultado da condição precária, do abatimento deprimente em que os governos passados deixaram cair o professorado, e, sentimos bastante que – depois de quase cinco annos desta nova e benefica fôrma de governo [...] 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, 1/jun./1894).

O entendimento de “isolamento” motivou certos professores a buscarem outros meios para exercerem seu ofício, seja confrontando as normas e práticas legais ou traduzindo-as sob uma perspectiva mais condizente com seus interesses.

Um exemplo desta postura pode ser descrita pela conduta do professor João Mario de Freitas Brito, dono da 2ª cadeira de Pindamonhangaba. Sua escola ficava em um dos limites da cidade, mas conseguiu a transferência para um prédio localizado na área central em razão do falecimento do professor Augusto Campos que ocupava o edifício. 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 exigências do regulamento e terminados os exames, porquanto, assim, cumpro uma obrigação de mandado superior e não abandono os discípulos que possam ser prejudicados antes das férias (CO. 5081, Rel. Prof. João Mário de Freitas Brito, 1/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, enviou diversas reclamações aos seus superiores por conta dos professores transferirem suas cadeiras para outras áreas da cidade sem o seu consentimento.

Em abril de 1895, por exemplo, 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”. Em sua ótica,

[...] 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 àquelas encontradas nas escolas isoladas de áreas urbanas que trabalhavam anteriormente, ao mesmo tempo cientes de que sua autonomia tornou-se restrita por conta da presença do diretor e de outras normas internas de controle sob a prática docente, o que os fez voltar para suas antigas escolas como forma de reaver o sentimento de pertença sobre todo o aparato e dinâmica escolares.

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 [...] 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.

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).

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 distinguiam 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, São José dos Campos, 05/mai/1893).

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 quiser me utilizar della, entretanto pretendo construir uma casinha para nella funcionar minha aula (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 a lógica de suas ações, como a 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 instrução publica” (CO. 5101, Rel. Prof. Bento Vieira de Moura, 14/fev./1896).

Estava 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.

Com a apresentação destes dados e casos, é possível concluir que as decisões dos docentes foram impactadas pelas condições materiais e sociais de exercício do ofício, especialmente pela precariedade dos locais onde funcionavam as escolas, as insuficiências ou ausências do Estado, as responsabilidades que lhes recaíam para a provisão do espaço escolar ou mesmo os conflitos com suas autoridades.

Estas diferentes experiências se interligavam pelo mesmo efeito degradante da profissão de professor primário, o que gerou 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.

Bibliografia

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, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *“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.

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.

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

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

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.

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

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

Fontes

Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

– Lei n. 88, de 08/set./1892, *Reforma a instrução publica do Estado*.

- Decreto n. 3.356, de 31/mai./1921, *Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Publica.*

Portal da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

- *Diários Oficiais do Estado de São Paulo (1891-1920).*

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Caixa de Ordem 5081

- *Renúncia do diretor do grupo escolar de Pindamonhangaba, Julio Pinto Marcondes Pestana, 08/1896.*
- *Relatório do Prof. Sebastião Hummel, 05/nov./1890.*
- *Relatório do Prof. Glicério Rodrigues, jun./1890.*
- *Relatório do Inspetor de Ensino João Mário de Freitas Brito, 10/fev./1896.*
- *Relatório do Prof. Pedro Silva, 1/jun./1894.*
- *Relatório do Prof. João Mário de Freitas Brito, 1/nov./1890.*
- *Relatório do Inspetor de Ensino João Mário de Freitas Brito, 25/abr./1895.*
- *Relatório do Inspetor de Ensino João Mário de Freitas Brito, 30/jan./1896.*

Caixa de Ordem 5101

- *Relatório do Inspetor de Ensino Raphael de Araújo e Silva, São José dos Campos, 05/mai/1893.*
- *Relatório do Prof. Bento Vieira de Moura, 06/ago./1891.*
- *Relatório do Prof. Bento Vieira de Moura, 14/fev./1896.*

Caixa de Ordem 4965

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