



ADRIANO MARINS SANTOS

**OS PROFESSORES DO CURSO PRIMÁRIO
DURANTE O ESTADO NOVO (1937 – 1945):
REGISTROS BUROCRÁTICOS, AUSÊNCIAS E
LICENÇAS**

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Sa59p

Santos, Adriano Marins, 1959-

Os professores do curso primário durante o Estado Novo (1937-1945): registros burocráticos, ausências e licenças / Adriano Marins Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ediógenes Aragão Santos.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Estado Novo, 1937-1945. 2. Arquivo escolar. 3. Professores de ensino primário. 4. Carreira docente. 5. Saúde escolar. I. Santos, Ediógenes Aragão, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-068/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teachers at the elementary school during the Estado Novo (1937-1945): bureaucratic records, absences and leaves

Palavras-chave em inglês:

Education-Brasil-Estado Novo, 1937-1945

School Archives

Teachers of Elementary School

Teaching Career

School Health

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ediógenes Aragão Santos (Orientador)

Maria Cristina Menezes

Maria Lucia Spedo Hilsdorf

Maria Teresa Santos Cunha

Newton Antonio Paciulli Bryan

Data da defesa: 27-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: admarins@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS PROFESSORES DO CURSO PRIMÁRIO DURANTE O ESTADO
NOVO (1937 - 1945): REGISTROS BUROCRÁTICOS,
AUSÊNCIAS E LICENÇAS

2013

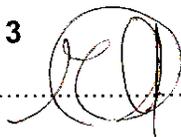
Autor : Adriano Marins Santos

Orientador: Prof. Dr^a Ediógenes Aragão Santos

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Adriano Marins Santos e aprovada pela
Comissão Julgadora

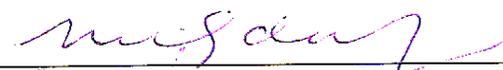
Data: 27.02.2013

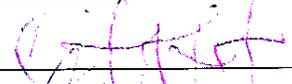
Assinatura:.....

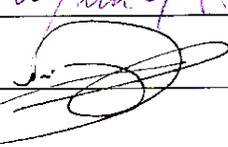
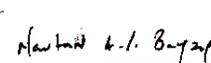


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:





Adriano Marins Santos
 

Adriano Marins Santos

RESUMO

Este trabalho enfoca aspectos do perfil e da trajetória dos professores do curso primário da rede pública estadual paulista – dentro da carreira docente vigente -, ao longo do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), a partir do exame dos documentos produzidos na época, tomando como elemento articulador das investigações as ausências ao trabalho desses profissionais, conforme expostas nos livros de registro utilizados no Curso Primário Anexo à Escola Normal “Carlos Gomes”, nos relatórios das delegacias regionais de ensino do Estado de São Paulo e nos trabalhos apresentados no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, reunido do dia 21 ao 27 de abril de 1941, na cidade de São Paulo. O resultado mais relevante – apontado reiteradamente por essas fontes diferenciadas – que diagnostica condições do ensino e revela aspectos significativos do cotidiano dos profissionais estudados é a referência recorrente às ausências ao trabalho dos professores, e ao conjunto de situações com que se relacionavam.

Palavras chaves: Educação-Brasil-Estado Novo, 1937-1945; Arquivo escolar; Professores do ensino primário; Carreira docente; Saúde escolar

ABSTRACT

This work focuses on aspects of the profile and the trajectory of the elementary school teachers from the state public schools of the São Paulo state - within the current teaching career - throughout that period known as Estado Novo (1937-1945), from the examination of the documents produced at that time, taking as an articulator element of the investigations the absences of these professionals to work, as exposed in the record books used in the Elementary School Annex to the "Carlos Gomes" Escola Normal, the reports of the regional offices of education of the State of São Paulo and in the works presented in the 1st National Congress of School Health, in a meeting from April 21 to April 27, 1941, in São Paulo. The most relevant result - brought on repeatedly by these different sources - that diagnoses conditions of teaching and reveals significant aspects of the daily lives of the professionals studied, it is the recurrent reference to teachers' absences from work, and the range of situations in which were related.

Key Words: Education-Brasil-Estado Novo, 1937-1945; School Archives; Teachers of Elementary School; Teaching Career; School Health

À

TERESA CANDOLO

AGRADECIMENTOS

À Teresa Candolo, companheira e amiga, pelo apoio carinhoso e paciente em tantos dias difíceis.

À Professora Ediógenes Aragão Santos pela orientação criteriosa e pelo apoio amigo, durante todo o trabalho.

Aos professores integrantes das bancas de qualificação e defesa – Prof.^a Maria Lucia Spedo Hilsdorf, Prof.^a Maria Teresa Santos Cunha, Prof.^a Maria Cristina Menezes e Prof. Newton Antonio Paciulli Bryan - pelas valiosas observações, críticas e sugestões ao trabalho.

Aos amigos do Grupo Civilis.

À Diretora da EE “Carlos Gomes”, Prof.^a Mirian G. Lazzari Shimizu, pela confiança no trabalho.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação, da Biblioteca e do Laboratório de Informática da Faculdade de Educação da Unicamp.

À Sr.^a Lindomar Rodrigues e ao Sr. Osvaldo Cesar Ferraro, do IBGE da Campinas.

Ao Sr. Tércio Sandro Nascimento Silva, Diretor de Atendimento do Arquivo Público do Estado de São Paulo, e aos atendentes Sr. Bruno Winkelmann Junior, Sr.^a Odete dos Santos Silva, Sr. Jorge William Pinto e Sr.^a Maira Oliveira Santos.

Ao Sr. Antonio João Boscolo do CEDOC, da Rede Anhanguera de Comunicações.

Ao Dr. Marino Ziggiatti, presidente do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas e a Sr.^a Maria Alice Paganotte, Bibliotecária.

Aos amigos e companheiros de trabalho da EE “Carlos Gomes”, da EMEF “Ciro Exel Magro” e da EMEF “Oziel Alves Pereira”, pela companhia na caminhada.

Aos meus alunos e ex-alunos, que me mostraram os sentidos da docência.

LISTA DE IMAGENS

- I. 1 – Publicação Comemorativa dos 75 Anos da EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 27
- I. 2 – Livro de Chamada 1941 - 43 - 4º Ano A Feminino - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 33
- I. 3 – Livro de Chamada 1935 – 3º C Masculino - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 37
- I. 4 – Livro de Chamada 1935 – 3º C Masculino - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 39
- I. 5 – Livro de Chamada 1942 - 45 – 1º B Misto - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 47
- I. 6 – Livro de Ponto do Curso Primário 1937-38- Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 53
- I. 7 – Livro de Ponto do Curso Primário 1937-38- Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 59
- I. 8 - Livro de Registro de Requerimentos - 1910 - ? – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 75
- I. 9 – Livro de Registro de Requerimentos - 1910 - ? – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 79
- I. 10 - Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 67
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 81
- I. 11 - Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar
Biblioteca Prof. Dr. Octávio Ianni - IFCH – Unicamp _____ p. 99
- I. 12 - Folha avulsa em meio ao Prontuário da Profª Edith Bolliger

- Arquivo Histórico EE “Carlos Gomes” _____ p. 113
- I. 13 - Folha avulsa em meio ao Prontuário da Profª Edith Bolliger
Arquivo Histórico EE “Carlos Gomes” _____ p. 137
- I. 14 - Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar (1935 a 1966) – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” _____ p. 147
- I. 15 - Livro do Ponto dos Docentes do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” – 1941-42
Arquivo Histórico EE “Carlos Gomes” _____ p. 169
- I. 16 - Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Campinas, 1941, p. 3
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 181
- I. 17 - Relatório da Delegacia Regional de Botucatu, 1940, p 181
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 183
- I. 18 - Relatório da DRE de Jundiaí, 1943, p. 73
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 189
- I. 19 - Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 219
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 195
- I. 20 - Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 223
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 203
- I. 21 - Relatório da Delegacia de Ensino de Lins, 1942, p. 29
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 213
- I. 22 - Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Botucatu, 1940, p. 290
Arquivo Público do Estado de São Paulo _____ p. 223

LISTA DE QUADROS

- Q. 1 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Calendário Letivo (Estado Novo) _____ p. 49
- Q. 2 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Número de Turmas por Gênero (Estado Novo) _____ p. 55
- Q. 3 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas e respectivas Turmas (Estado Novo) _____ p. 56
- Q. 4 - Livros de Ponto dos Docentes – Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas – Faltas e Licenças Mensais – 1937 _____ p. 61
- Q. 5 - Livros de Ponto dos Docentes – Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas – Justificativas de Ausências – 1937 _____ p. 62
- Q. 6 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas – Faltas e Licenças Anuais (Estado Novo) _____ p. 64
- Q. 7 - Livros do Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas – Faltas e Licenças Anuais (Estado Novo) _____ p. 65
- Q. 8 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras por Turma de 1º Ano (Estado Novo) _____ p. 66
- Q. 9 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Trocas de Professoras por Turma - 1º Ano (Estado Novo) _____ p. 68
- Q. 10 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Número de Professoras por Turma - 1º Ano (Estado Novo) _____ p. 68
- Q. 11 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Trocas de Professoras por Turma (Estado Novo) _____ p. 69
- Q. 12 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”

- Número de Professoras por Turma (Estado Novo) _____ p. 69
- Q. 13 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Trocas de Professoras por Turma Masculina (Estado Novo) _____ p. 71
- Q. 14 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Trocas de Professoras por Turma Feminina (Estado Novo) _____ p. 71
- Q. 15 - Livro de Termos de Visita de Inspetor - EN “Carlos Gomes”
Visitas de Inspetores à Escola por Ano (Estado Novo) _____ p. 148
- Q. 16 - Livros de Ponto dos Docentes da EN “Carlos Gomes”
Diretor, Vices-Diretores e Professores (Estado Novo) _____ p. 162
- Q. 17 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Substitutas Efetivas - Faltas por Mês – 1937 _____ p. 165
- Q. 18 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Substitutas Efetivas – Justificativas de Ausências – 1937 _____ p. 167
- Q. 19 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Substitutas Efetivas – Faltas e Afastamentos Anuais (Estado Novo) _____ p. 169
- Q. 20 - Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Professoras Adjuntas e Substitutas Efetivas – Média de Faltas por Professoras por Ano
(Estado Novo) _____ p. 174
- Q. 21 - População segundo a situação do domicílio – 1940 _____ p. 207
- Q. 22 - Classes mantidas pelo governo do estado de São Paulo -1942 _____ p. 208
- Q. 23 - O Ensino No Brasil – IBGE
Prédios em que funcionam organizações escolares estaduais – 1942 _____ p. 208
- Q. 24 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”

- Número De Professoras Por Turma (Estado Novo) _____ p. 215
- Q. 25 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Lins -1942
Número de Licenças dos Professores _____ p. 215
- Q. 26 - Livros de Chamada – Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Lins -1942
Número de Licenças dos Professores (em %) _____ p. 216
- Q. 27 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Sorocaba -1940
Número de Professores – Número de Professores que se licenciaram _____ p. 218
- Q. 28 - Livros de Chamada do Curso Primário - EN “Carlos Gomes”
Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Sorocaba - 1940
Número de Professores – Número de Professores que se licenciaram (em %) ____ p. 219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEOPS – Departamento de Ordem Política e Social

DRE – Delegacia Regional de Ensino

EN – Escola Normal

SUMÁRIO

Introdução	p. 1
Cap. 1 – O Estado Novo, os professores e o arquivo escolar	p. 5
1.1 O Estado Novo, a educação e os professores	p. 9
1.2 O Arquivo Histórico e a Escola Normal “Carlos Gomes”	p. 22
Cap. 2 – Os Livros de Registro do Curso Primário Anexo à E. Normal “Carlos Gomes”	p. 33
2.1 Os Livros de Chamada	p. 33
2.2 Os Livros de Ponto dos Docentes	p. 51
2.3 O Livro de Registro de Requerimentos	p. 75
2.4 Os Enquadramentos Legais das Ausências	p. 81
2.5 As Faltas dos Professores	p. 93
Cap. 3 - O 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar	p. 97
Cap. 4 - O Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar	p. 147
Cap. 5 – Os Professores Substitutos Efetivos	p. 157
Cap. 6 – Os Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino	p. 179
6.1. Outras ausências nas áreas rurais	p. 207
6.2. As ausências em uma escola urbana	p. 211
Considerações finais	p. 229
Bibliografia	p. 237
Anexos	p. 253

INTRODUÇÃO

O objetivo inicial deste trabalho era refletir sobre os perfis e as práticas profissionais dos docentes do Curso Primário Anexo à Escola Normal “Carlos Gomes”, ao longo do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), tomando como suporte empírico os dados contidos na documentação preservada em seu Arquivo Histórico, sobretudo em seus livros de registro. Este foi um primeiro momento de reflexões, que orientou a seleção de leituras e a formulação de questões e hipóteses. Destas, o trabalho, ora apresentado, inclui as reiteradamente fundamentadas a partir do cotejo de diferentes fontes e documentos.

Os primeiros documentos utilizados na pesquisa foram dois tipos de livros de registro do Curso Primário Anexo à Escola Normal (EN) “Carlos Gomes”: os livros de chamada dos alunos e os livros de ponto dos docentes; às informações sobre o cotidiano escolar, que se mostraram fundamentais para a pesquisa, fornecidas por esses livros, se acrescentaram outras recolhidas junto ao livro de registro de requerimentos e ao livro dos termos de visita do inspetor escolar.

A partir de sua observação, as informações empíricas “indicaram” algumas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho. Em primeiro lugar, destacou-se, em meio à documentação do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, um aspecto particular – as faltas dos professores – que pareceu saltar às vistas, quando da busca de registros das atividades dos professores, e passível de ordenação em séries de dados e tabelas. A partir dessas informações - assim dispostas - extraídas dos livros de chamada e dos livros de ponto, tornou-se possível e necessário empreender novas leituras e apurar novas imagens relativas ao Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”.

Para o entendimento das informações acima referidas, foram feitas consultas aos dispositivos legais – produzidos ou em vigência durante o Estado Novo - relacionados às faltas e licenças dos professores, que permitiram apenas vislumbrar um esforço governamental no sentido de disciplinar a vida profissional dos docentes.

A documentação encontrada posteriormente nos Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar confirmou a importância das informações sobre as faltas dos professores - destacadas dos livros de registro -, sua presença em meio às preocupações com o ensino, no período pesquisado, e a presença de divergências - explicitadas pelos participantes do referido evento - quanto ao tratamento “adequado” a ser dado ao problema pelo governo.

O exame do Livro de Visitas do Inspetor Escolar à EN “Carlos Gomes” permitiu observar a instituição dentro de um enfoque qualitativamente distinto ao propiciado pelos livros de chamada e pelos livros de ponto dos docentes, e que abria a possibilidade de identificar traços mais duradouros de nossa formação histórica - relacionados à presença do clientelismo e do “favor”, enquanto elementos mediadores das relações pessoais e profissionais – em meio às práticas administrativas e pedagógicas da escola.

Por outro lado, alguns termos de visita do inspetor escolar demandaram uma pesquisa junto ao Fundo DEOPS do Arquivo Público do Estado de São Paulo e ao Arquivo do jornal Correio Popular de Campinas. Nesse caso, o que se colocava como relevante era a observação de aspectos sobretudo conjunturais, ligados ao tratamento dado pelo governo Vargas e pelos interventores por ele nomeados aos que resistiam aos valores propugnados pelo Estado Novo, bem como as possíveis repercussões dessas investidas no dia a dia dos professores.

A etapa seguinte no universo das “fontes primárias” foi observar as repercussões do problema “faltas dos professores ao trabalho” nos instrumentos internos de comunicação - ou canais internos de prestação de contas e de controle da burocracia governamental. Neste caso, considerou-se que seria por demais reveladora a leitura dos relatórios de visitas dos inspetores de ensino às escolas, guardados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. A busca dessa documentação, já nos últimos meses de 2011, foi frustrada pela mudança de prédio do acervo dessa instituição. No entanto, as providências - em andamento - de digitalização e disponibilização *online* do acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo possibilitaram um rápido e prático acesso aos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino, produzidos e entregues, anualmente, ao Departamento de Educação, da Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo, no período estudado.

O número de relatórios disponibilizados pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo e a extensão de cada um deles impuseram um recorte da documentação a ser analisada: “apenas” um relatório de cada delegacia regional de ensino foi utilizado para o período do Estado Novo. Mesmo assim, a quantidade e a complexidade das informações presentes em cada um dos relatórios permitiram apenas um tratamento parcial dos mesmos. No entanto, tal documentação permitiu identificar um quadro significativo da rede estadual paulista de ensino durante o Estado Novo, bem como dimensões da vida e trajetória profissional de seus professores primários.

Em síntese, essa foi a “massa documental” analisada nesse trabalho. Ao caráter oficial que marca essas fontes, em sua origem, se aglutinam as marcas pessoais de seu uso¹ por profissionais do governo do estado. Ordenações, discursos, representações, etc., pessoais e oficiais, se imbricam² na materialidade de cada um destes corpos documentais, atestando que as práticas e as prescrições que buscavam ordená-las se sobrepunham de modo não aleatório, mas – contrariando muitas pretensões – se somavam à permanência de formas de tratamento dos problemas educacionais e administrativos.

O Capítulo 1, desse trabalho, apresenta algumas considerações de ordem teórica e metodológica e uma caracterização geral do período do Governo Vargas conhecido como Estado Novo, enfatizando o conjunto de expectativas colocadas às escolas e aos professores; em meio a este quadro são destacados aspectos considerados relevantes na significação do papel desses profissionais para a implementação dos projetos políticos alinhados ao governo. Também são apresentados alguns dados sobre a constituição do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” e alguns pressupostos e preocupações que emergiram quando do tratamento da documentação nele recolhida, dos quais decorreram opções e procedimentos que acompanharam o desenvolvimento do trabalho. Por fim, é apresentado um breve histórico da EE “Carlos Gomes”, destacando aspectos relacionados à sua importância enquanto escola normal, os quais se supõe que deveriam interferir de forma contínua sobre o Curso Primário a ela anexo. Neste caso, considerou-se que tal escola – junto a muitas outras – se incluía em uma temporalidade específica, embora imbricada à conjuntura nacional.

No capítulo 2, são apresentados três livros de registro utilizados pelo Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, durante o Estado Novo, sua configuração oficial, as práticas relacionadas ao seu uso pelos professores e os quadros de informações relativas à vida profissional dos docentes por eles possibilitados. Por fim, também são detalhados aspectos dos dispositivos legais mais citados como referência nos livros de registro da escola e no restante da documentação consultada, tendo como preocupação a comparação entre as diferentes formas de tratamento das faltas dos professores por eles estabelecidas.

¹ CERTEAU, 1994.

² A diferença que define todo lugar não é da ordem de uma justaposição, mas tem a forma de estratos imbricados. São inúmeros os elementos exibidos sobre a mesma superfície; oferecem-se à análise; formam uma superfície tratável. (...) Um empilhamento de camadas heterogêneas. Cada uma, semelhante a uma página de livro, estragada, remete a um modo diferente de unidade territorial, de repartição sócio-econômica, de conflitos políticos e de simbolização identificatória. (*Ibidem*, p. 309, 310)

O capítulo 3 trata do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar - evento nacional de caráter oficial, realizado do dia 21 ao 27 de abril de 1941, na cidade de São Paulo -, a partir do exame de seus anais e dando destaque aos trabalhos apresentados que fizeram referência direta à docência em geral e, em especial, às faltas dos professores. Entre tais trabalhos, são abordados de modo mais cuidadoso o apresentado pelo prof. Nestor Freire, da EN “Carlos Gomes” e o apresentado pela prof.^a Amélia de Araújo, diretora do Grupo Escolar “João Kopke”, em São Paulo, que trataram de um mesmo tema – as faltas dos professores - a partir de pressupostos bastante diferenciados.

O capítulo 4 apresenta as informações empíricas que possibilitaram perceber um universo de referências - permeando as relações entre diferentes profissionais presentes no universo escolar - distinto das orientações legais e administrativas que emanavam das instâncias oficiais; nesse caso, a documentação utilizada permitiu observar ajustes e acomodações entre estes dois tipos de orientação.

No capítulo 5, são apresentados fragmentos relativos à situação das professoras substitutas efetivas – normalistas recém-formadas –, que iniciavam a carreira muitas vezes na mesma instituição em que haviam se formado. Na figura dessas professoras é possível identificar traços que marcam a inserção e a conformação dessas professoras na vida profissional.

O capítulo 6 se ocupa das informações recolhidas nos relatórios que as delegacias regionais de ensino enviavam anualmente ao Departamento de Educação. Esses relatórios possibilitaram visualizar - a partir de diferentes perspectivas - aspectos considerados relevantes na situação do ensino público estadual paulista, alguns momentos da trajetória profissional dos professores primários e suas faltas ao trabalho.

Ao longo dos sucessivos capítulos, buscou-se identificar, a partir de um dado articulador específico – as faltas por quaisquer motivos ao trabalho –, elementos constitutivos de uma trajetória comum a muitos professores primários, em sua conexão com o quadro econômico, político e social do Estado de São Paulo. No entanto, tal trajetória – retomada nas Considerações Finais - só pôde ser observada de modo parcial e incompleto.

CAPÍTULO 1. O ESTADO NOVO, OS PROFESSORES E O ARQUIVO ESCOLAR

Como já apontado anteriormente, os livros de registro³ guardados no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” constituíram-se em ponto de partida e referência empírica privilegiada da pesquisa. Esta documentação, de caráter oficial, constituiu-se em suporte para a observação e o entendimento possíveis do perfil e das práticas profissionais dos docentes.

Por inúmeros motivos, deve-se considerar que esses documentos apresentam limites - nem sempre nítidos - exigindo, obviamente, um esforço em fazê-los falar ou em escutar o que dizem. Ao mesmo tempo, os livros de registro, em seus campos impressos, não apenas selecionam as informações que demandam, mas também as que “omitem”, delimitando o campo que buscam ou consideram relevante controlar.

Por fim, o esforço em sistematizar o que aparece de modo “explícito” na documentação coloca a necessidade de uma série de outras investigações e reflexões, muitas destas para além das possibilidades desta pesquisa.

A opção em priorizar esse tipo de documentação decorre também de alguns fatores. Em primeiro lugar, a abundância e a riqueza do acervo documental integrante do Arquivo Histórico da Escola ao mesmo tempo convidam e desafiam à busca pelos limites e possibilidades de composição de um quadro histórico a partir dos fragmentos recolhidos na documentação e de, a partir daí, buscar uma releitura de um momento específico da história da educação.

Em segundo lugar, o conjunto de recursos legais mobilizados pelos poderes públicos federal e estadual, ao longo do Primeiro Governo Vargas, no sentido de instalar ou reinstalar, de modo pleno, o Estado Nacional, fazem da documentação integrante do Arquivo uma fonte privilegiada para observar aspectos pouco conhecidos do universo escolar.

Do ponto de vista metodológico, colocou-se como proposta uma abordagem que busca observar as práticas docentes a partir de um olhar voltado ao “micro”, tentando identificar, nos fragmentos de registros, as dinâmicas do cotidiano docente e sua relação com movimentos que projetos, discursos e normas legais buscavam introduzir no universo escolar. No entanto, como já assinalado anteriormente, os projetos, discursos, normas legais, etc. não delinearão um contexto ou quadro compreensivo que explique, de modo cabal, as práticas docentes.

³ Além dos livros de registro, foram consultados alguns poucos documentos guardados nos prontuários dos professores, também recolhidos no mesmo Arquivo.

Na opção por privilegiar, como ponto de partida deste trabalho, a documentação do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” - produzida por instâncias burocráticas do governo e redefinida em seu conteúdo pelos usos feitos pela escola e pelos professores – há mais que uma questão de ordem metodológica. Por esse caminho, foi possível observar, num corpo documental aparentemente oficial, algumas práticas e movimentos táticos (DE CERTEAU, 2000) de uma parcela de determinada categoria profissional. À pesquisa interessaram mais as práticas que permeavam as atividades profissionais - por mais que elas se mostrem fragmentárias, como costuma ocorrer com os registros referentes ao mundo trabalho - que tomar como ponto de partida os contornos e caracteres que o Estado e a produção teórica-pedagógica pretendiam impingir ao professorado - por mais que esses pareçam bem delineados, na documentação legal ou nas coleções pedagógicas bem preservadas.

Desse modo, a perspectiva que se coloca, a princípio, é a de observar as práticas⁴ dos professores enquanto constituintes da história da educação, o que difere qualitativamente de “apreendê-los” no “contexto da história da pedagogia”. Nesse caso, o que se coloca não é uma proclamação *a posteriori* de uma indeterminação do trabalho dos docentes, mas o reconhecimento dos movimentos táticos, tais como De Certeau (2000) os entende e – por que não? – de algumas posições estratégicas dos docentes. Isso implica admitir que, a despeito de não estarem instalados no poder, o que permitiria, na visão de De Certeau, um posicionamento estratégico, os professores, em sua história, podem ter acumulado elementos ou mesmo ocupado posições capazes de situá-los estrategicamente⁵ e, também, de constituir uma história profissional, resguardando interesses, territórios e formas de ser que, em alguma medida, sobreviveram a diversos projetos governamentais ou político-pedagógicos.

Assim, o que se busca são mais os aspectos práticos da vida profissional dos professores do que as linhas gerais do que se considerava que os docentes deveriam fazer. De acordo com Cambi,

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (...).A histórica da pedagogia nascia como uma

⁴ “A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas,,” (VEYNE, 1982, p.157)

⁵ “Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder* assim com a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.” (DE CERTEAU, 2000, p. 101).

história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representada sobretudo pela filosofia. (CAMBI, 1999, p. 21 e 22)

Essas afirmações não tornam a história da pedagogia maior ou menor, mas a colocam a alguma distância da proposta deste trabalho. Neste, talvez transpareçam traços de continuidade no perfil dos professores, inclusive relacionados a aspectos de uma identidade profissional, que não teria como não ser, de algum modo, “ideologicamente” orientada. No curto período de tempo estudado, essa identidade não sofreu mudanças aparentes, assim como também foram poucas as mudanças no corpo docente concursado do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”.

Mas, apesar dos traços que insinuam continuidade, linearidade, organicidade, etc. coloca-se aqui, como referência, uma história construía por atores colocados em lugares e posições distintas, sujeitos a diferentes tipos de exigências e vicissitudes, e cuja vida profissional se remetia a distintas temporalidades. Quanto a isso, Chartier observa que:

as diversas temporalidades não devem ser consideradas como envoltórios objetivos dos fatos sociais; são o produto de construções sociais que asseguram o poder de uns (sobre o presente ou o futuro, sobre si próprios e sobre os demais) e levam os outros à desesperança. (...) O fato é que a leitura das diferentes temporalidades que fazem que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia ao mesmo tempo, continua sendo a tarefa singular dos historiadores e sua responsabilidade principal para com seus contemporâneos. (CHARTIER, 2009, p. 68)

Durante a pesquisa, considerou-se que, da mesma forma como se projetavam sobre os professores demandas e expectativas, postas como inerentes à sua profissão, também cabe considerar que o não atendimento àquelas, sobretudo quando de forma regular e persistente, se integrava às suas práticas e à constituição de seu perfil.

Por fim, considera-se que os livros de registro também se integravam ao universo das práticas profissionais dos docentes, seja no sentido de atenderem às exigências das instâncias dirigentes da Educação, no Estado, e de oficializarem procedimentos, seja no sentido de organizarem as atividades do professor ou, mesmo, de firmarem identidades.

Tomados isoladamente, os registros, nesses livros, assim como no conjunto da documentação oficial produzida pela Escola, permitem divisar aspectos fragmentários do dia a dia escolar, do trabalho dos professores e da situação dos alunos. Tomados em conjunto, em séries,

também delineiam contornos relativos à organização do tempo da escola, do seu funcionamento, do perfil dos professores e das práticas que circulavam pela Escola.

As primeiras investidas junto à documentação mostraram que o perfil e as práticas docentes poderiam ser, em parte, desvelados a partir de um tratamento exaustivo da massa documental. Em meio a essa trajetória, enredos e representações despontaram, lembrando que as vozes do passado não soam em coro, e que, se a abordagem dos documentos não prescinde de um tratamento teórico, por outro lado, o empírico parece não se render ao teórico. E, vistos sob diferentes ângulos, em diferentes níveis de aproximação, os documentos parecem possibilitar diferentes leituras da história.

Quanto a isso, referindo-se às reflexões de De Certeau, Diana Gonçalves Vidal assinala que

Conferir inteligibilidade aos fatos, recolhidos na documentação, por meio de uma narrativa compreensiva, é o exercício privilegiado da interpretação histórica. Para realizá-lo, o historiador lança mão de conceitos que, para De Certeau (...), podem ser considerados categorias históricas, na medida em que, simultaneamente, se constroem como unidades de significado, conferindo ordem à documentação, e se desconstroem pelo próprio movimento do arquivo. (VIDAL, 2005, p. 22)

E, continua a autora,

Para o autor [De Certeau], é o confronto constante entre empiria e teoria que assegura densidade aos conceitos. Reinventados no fazer da investigação, os conceitos nem determinam previamente o resultado da narrativa histórica, nem saem ilesos do combate com os dados encontrados nos arquivos (*Ibidem*, p. 22).

Assim, este trabalho não pode ser mais que provisório e lacunar.

Cabe assinalar que o trabalho pareceria para o autor carente de sentido se, de algum modo, não pudesse se remeter – ainda que de modo apenas aparente - a aspectos e questões relativos à educação básica paulista, nos dias de hoje. Enfim, do mesmo modo como se considera que a Escola Normal, no período estudado, guarda algo do processo que a inaugurou, também deve-se considerar que a educação, hoje, guarda elementos específicos à educação do início do século XX. Assim, algumas coincidências deverão ser consideradas mais que coincidências.

Por outro lado, não há como não observar que o olhar que lançamos sobre o passado está impregnado das vivências, imagens e representações do presente; e vice-versa. “Encontrar o

passado”, então, significa, em grande parte, identificar no que parece igual ao presente sinais de um momento histórico particular.

Tal exercício remete o pesquisador às imagens menos gerais, já que as mais gerais, em seus contornos, parecem encontrar-se, “espontaneamente”, com as do presente. Assim, colocou-se como desafio o recolhimento das informações detalhadas, ou das informações “apreendidas” a partir de uma montagem dos detalhes, tomando como suposto que as mesmas, assim construídas, enquanto objeto de pesquisa, permitiriam não ressignificar, mas encontrar alguns significados particulares das práticas no momento em que essas se efetivavam e em sua articulação com o presente.

1.1. O ESTADO NOVO, A EDUCAÇÃO E OS PROFESSORES

Este trabalho tomou por “limites” cronológicos, no que diz respeito à seleção e tratamento da documentação, o período conhecido por Estado Novo (1937 – 1945), em que se explicitam com maior vigor traços que já se delineavam desde a Revolução de 1930 e da posse de Getúlio Vargas como Presidente.

Tal “recorte” temporal parece tão rigoroso, impreciso ou arbitrário quanto outros realizados ao longo do trabalho. E não poderia ser diferente: a documentação utilizada consistiu de livros de registro de uma única escola, gestados em momentos cronologicamente anteriores ao estudado; a estes livros se acrescentaram referências a dispositivos legais produzidos no período, mas que eram, em grande medida, “reedições” de outros, cronologicamente precedentes; e, por fim, os relatórios das delegacias de ensino, também não se constituíam em “novidade”. Mas os livros de registro, os dispositivos legais e os relatórios das delegacias de ensino, embora se inscrevessem em tipos específicos de produção, por caminhos distintos se encontravam nas referências diretas ao trabalho dos professores primários. Restou, ao pesquisador, buscar pelo “tempo” “desses” profissionais, embora fosse visível, de antemão, só poder tangenciar uma dimensão desse, que, no entanto, se inscreve em uma história “própria”. E esta história não tinha por matriz as disposições do Governo, por mais forte que esse se pretendesse.

Por outro lado, cabe considerar que a documentação utilizada no trabalho permite visualizar de forma mais detalhada apenas alguns aspectos da vida profissional dos professores, através da qual pouco se pode visualizar de outros aspectos da educação no Estado Novo, tais como as

produções e publicações pedagógicas, as questões relativas ao financiamento e a manutenção do ensino, a expansão das vagas ou matrículas, etc.

O Governo Vargas teve início com a Revolução de 30, desencadeada pela chamada Aliança Liberal, que se articulava em torno da candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República e que deporia o candidato vitorioso nas eleições - Júlio Prestes -, conduzindo o político gaúcho ao governo pela força. Em 1937, com a perspectiva de deixar a presidência, pela impossibilidade legal de concorrer nas eleições previstas para 1938, Vargas desfecha um golpe contra a legalidade institucional, tomando como pretexto a “descoberta” do Plano Cohen, atribuído aos comunistas, e que previa a tomada do governo por esses, pela força das armas.

Porém,

é possível considerar o Estado Novo como a exacerbação de um processo de centralização e fortalecimento do poder estatal que se inicia com a Revolução de 1930, encontra um breve interregno quando da vigência da Constituição de 1934, e se precipita a partir dos eventos de 1935. (SANTOS, 2007, p. 3)

De acordo com Boris Fausto,

Na caracterização do regime político do Estado Novo, nota-se de saída sua intenção de inaugurar novos tempos (...) De fato, assumindo sem muitos disfarces os supostos méritos de uma ditadura, o discurso getulista tratou de apresentar o Estado Novo como a fórmula que permitiria, finalmente, realizar as tarefas de unificar o país, promover o desenvolvimento econômico, criar uma nova representação das classes produtoras e dos trabalhadores, introduzir enfim o governo técnico, acima da politicalha dos partidos. (FAUSTO, 2006, p. 90)

Em outras palavras, com o Estado Novo, Vargas exacerbava os esforços de consolidar instituições econômicas e políticas homogêneas, garantindo suporte suficiente à ação dirigente do Estado, enquanto chefe, coordenador e promotor do progresso da Nação e da nacionalidade. Nesse aspecto, reforçava tendências explicitadas a partir de 1930, das quais se valeria também com o propósito de sobrepujar o poder das oligarquias rurais, detentoras de considerável importância no cenário nacional.

Ainda de acordo com Fausto,

Tudo isso pressupunha atos simbólicos e realizações materiais. Um exemplo expressivo dos primeiros foi a solenidade de queima das bandeiras estaduais, promovida em dezembro de 1937 no Rio de Janeiro, em cerimônia ao ar livre.

Assim se borrava o NEGRO da bandeira paraibana (referência à negativa de João Pessoa em apoiar a candidatura Júlio Prestes em 1930), ou o arrogante NON DUCOR DUCO da bandeira paulista. O Brasil brasileiro seria verde e amarelo, e seu dístico, 'ordem e progresso', de inspiração positivista. (*Ibidem*, p. 90-91)

Tendo em vista tais preocupações, a educação ocupou papel privilegiado ao longo do Estado Novo, uma vez que as escolas eram tidas como potenciais centros irradiadores de projetos e ações voltados à promoção da nacionalidade. Por conta disso, também se constituiu em espaço de disputas dos setores que buscavam ampliar seu poder junto ao Governo Vargas e estendiam suas atenções e intervenções à educação; entre tais setores, se colocavam como atores privilegiados as Forças Armadas (e, dessas, principalmente o Exército), a Igreja Católica, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores tendo à frente Francisco Campos e a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶.

Do ponto de vista dos que se ocupavam em refletir as aspirações de consolidar o projeto de um estado nacional brasileiro, os professores deveriam corresponder às demandas que somente e necessariamente eles poderiam atender – consolidar na consciência dos futuros cidadãos os valores tão caros do trabalho e da nacionalidade. Mais do que isso, os professores deveriam potencializar seu trabalho mediante à adesão ao conjunto de demandas inclusas nos projetos governamentais, que contemplavam mesmo a produção de outra nação que a de fato existente.

Era preciso sanear o país, os corpos dos brasileiros, seus lares, seus locais de trabalho, seus pensamentos... Era preciso inflar com vigoroso espírito nacional as instituições sociais, infundindo-lhes a tenacidade essencial à consecução de suas potencialidades. Era preciso incutir nas populações do país a “consciência” de que se integravam a um corpo, no qual somente se reconheceriam na medida em que produzissem. E, vale lembrar, a produção de espaços, tempos, movimentos, unidades de medida, de valores, etc. se integrava ao trabalho de produção da nação.

Era preciso valorizar o trabalho: oferecer aos trabalhadores e a seus filhos os recursos educacionais indispensáveis à sua realização plena enquanto... produtores.

No que diz respeito à Nação que deveria ser produzida, de fato não havia concordância entre as elites incrustadas no Governo Vargas, que compunham um leque bem amarrado, mas não homogêneo, de forças políticas. Essas diferentes forças, às quais se sobrepunha a figura de Vargas,

⁶ HORTA, 1994.

se “alinhavam em torno” do que tinham como dado: o compromisso com a produção, expansão e reprodução de um mercado nacional integrado e homogêneo.

Diante disso, seria exagero subsumir os discursos e esforços despendidos nos projetos em prol do estado nacional brasileiro às preocupações com o mercado. Perpassando os diferentes discursos presentes no ministério de Vargas mobilizavam-se distintos olhares, reflexões, representações, sentidos, motivações, projetos, etc. Mas um relativo consenso sobre as relações de mercado significava uma âncora estável aos diferentes segmentos políticos representados pelos ministros do Estado Novo, à frente dos quais colocava-se Vargas. Nessas relações de mercado também se incluíam as preocupações com a força de trabalho.

Em tal empreitada, os professores ocupavam e se conservavam em uma posição estratégica.

Mas o Estado Novo, que buscou imprimir urgência às reformas no país, não recriou o Estado, a sociedade, a educação, os livros de registro das escolas e muito menos os professores, embora esses fossem incluídos em diversos de seus projetos e se buscasse redefini-los em sua identidade. E à grandiloquência do ato de queima das bandeiras dos estados parece corresponder alguns projetos e iniciativas que encontraram solo fértil no Estado Novo, dos quais o mais ousado, envolvendo a educação, foi o da constituição da Organização Nacional da Juventude⁷, proposta por Francisco Campos.

Porém, a “grandiosidade” ou grandiloquência dos discursos e projetos explicitados por atores sociais e políticos destacados que encontravam espaço significativo no Estado Novo não conferia a esse governo o mesmo caráter de regimes políticos europeus contemporâneos, também marcados por estilo semelhante.

De acordo com Boris Fausto,

⁷ “O projeto inicial de criação de uma Organização Nacional da Juventude com patrocínio governamental, gerado em 1938 no Ministério da Justiça na gestão de Francisco Campos, inspirava-se claramente nos modelos europeus, e tinha por objetivo formar uma organização paramilitar de mobilização.

(...) a organização político-miliciana da juventude caberia à direção e orientação exclusiva e direta do presidente da República e dos ministros de Estado da Guerra, da Justiça e da Marinha. (...)

O artigo primeiro do projeto de decreto-lei de março de 1938 estabelece que a Organização Nacional da Juventude teria por fim “assistir e educar a mocidade, organizar para ela períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.” (...) Dessa forma, ver-se-ia garantido seu objetivo primeiro, de propagar a significação e a superioridade do novo regime instituído no Brasil em 10 de novembro de 1937, ao mesmo tempo em que ampliaria em muito o quadro de efetivos pela filiação automática dos associados dessas instituições à Organização Nacional.” BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN; 2000, p. 139, 140.

Como se situa o Estado Novo quando se pensa sua definição a partir dos conceitos de totalitarismo e autoritarismo, como formas não democráticas de governo? Certamente com marcas próprias, o Estado Novo pode ser definido como um regime autoritário, semelhante a alguns vigentes na época no Leste Europeu e menos ao Portugal de Salazar.

O Estado Novo não era fascista, ainda que na época esse termo fosse, compreensivelmente, utilizado pela oposição para defini-lo. Também não se identificava com o paralisante conservadorismo salazarista nem com o regime de Franco, nascido dos escombros da guerra civil. Embora Getúlio aludisse à necessidade de dissolver todos os partidos para a constituição de um partido único logo após a implantação da ditadura, nunca levou a ideia a sério, e ela serviu como uma cortina de fumaça para despistar os integralistas. Quanto às mobilizações de massa, elas só surgiram nos últimos anos do regime, quando se tornaram um recurso de sua sustentação. Se se quiser definir o Estado Novo numa fórmula sintética, pode-se dizer que ele foi, a um tempo, autoritário e modernizador". (FAUSTO, 2006, p. 90, 91)

Fazendo o balanço do processo vivido pela educação, ao longo do período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde, ou seja, de 1934 a 1945, Bomeny, Schwartzman e Costa indicam que:

Uma outra fonte de legitimação do sistema centralizado de ensino teriam sido seus efeitos na ampliação efetiva da escolaridade no país, sua modernização e o aumento da eficiência da atuação governamental neste setor. De fato, uma das grandes justificativas do Estado Novo foi a eliminação do poder estagnante e imobilista das velhas oligarquias regionais, e a criação de um Estado centralizado moderno, eficiente, que pudesse atingir, com sua política social e econômica, todos os setores da população. Todavia, é difícil dizer que isto tenha ocorrido. O Ministério da Educação não chegou a agir sobre o ensino primário, que continuou na mão dos estados. O ensino secundário cresceu e foi objeto de um grande esforço de redefinição; os cursos de tipo profissional não adquiriram maior significação, com exceção daqueles ministrados diretamente pela indústria nascente; o ensino superior, pelo menos em termos quantitativos, estagnou. O que aumentou de maneira significativa, e afetou de forma mais direta o ensino secundário e superior, foram as normas governamentais, os sistemas de controle e inspeção, a proliferação de atos legiferantes. Elas tiveram o efeito, que se esperava fosse de curto prazo, de gerar toda a sorte de solicitações, pedidos de exceção, de regulamentos e decisões casuísticas que o ministério tinha dificuldades em atender com presteza, e que se traduziam em lentidão burocrática e formalismo administrativo.

Ao final do Estado Novo, o projeto educacional do Ministério da Educação havia exaurido seu conteúdo ético e mobilizador, deixando em seu lugar a parafernália de leis, instituições e rotinas que haviam sido montadas nos anos anteriores. Ficou, por assim dizer, sem alma. (BOMENY, SCHWARTZMAN, COSTA, 2000, p. 280)

E acrescentam ainda:

É possível que uma das principais heranças dos tempos do Estado Novo, na área educacional, tenha sido um conjunto de noções e pressuposições que, desenvolvidas naquele contexto, adquiriram o caráter de verdades evidentes para quase todos, independentemente de seu lugar nos debates políticos e ideológicos que a questão educacional tem gerado. Elas incluem a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os seus níveis; de que todas as profissões devem ser reguladas por lei, com monopólios ocupacionais estabelecidos para cada uma delas; de que para cada profissão deve haver um tipo de escola profissional, e vice-versa; de que ao Estado cabe não só o financiamento da educação pública, como também o subsídio à educação privada; e de que a cura dos problemas de ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos etc., reside sempre e necessariamente em melhores leis, melhor planejamento, mais fiscalização, mais controle. (*Ibidem*, p. 281)

Ao menos quanto aos últimos itens, quais sejam, a necessidade de melhor planejamento, fiscalização e controle, os livros de registro recolhidos no Arquivo Histórico da EE “Carlos Gomes” e os relatórios das delegacias de ensino se mostram como testemunhos contundentes, mas não como instrumentos eficazes.

Em mensagem à Assembléia Constituinte, em 1933, Vargas afirma que “ (...) o Império encerrou a sua atividade, deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação.” (VARGAS, 1987, p. 123)

Não se sugere aqui que Getúlio Vargas atribuísse igual importância ou urgência – que, não sendo sinônimos, parecem sempre disputar o tempo e a atenção dos governantes – ao tratamento e regulamentação das esferas trabalhista e educacional. No entanto, o fato dessas serem colocadas lado a lado, em contexto tão significativo quanto a abertura de uma Assembleia Constituinte, em 15 de novembro de 1933, dentro de uma conjuntura nacional e internacional tão delicada ou “grave” - no jargão político da época - sugere que essa preocupação era muito mais que retórica.

Mais à frente, no mesmo discurso, referindo-se ao problema educacional do país, Vargas acrescenta:

É dever do Governo Provisório interessar toda a Nação, obrigando-a a cooperar, nas múltiplas esferas em que o seu poder se manifesta, para a solução desse problema.

Anda em moda afirmar-se que a educação é o corolário da riqueza, quando o contrário expressa maior verdade. Exemplificam com o caso dos Estados Unidos, onde a difusão do ensino primário consome orçamentos anuais que atingem cerca de 26 milhões de contos da nossa moeda, e concluem que, entre nós, a questão é

insolúvel pelo vulto das despesas que exige, incompatível com a nossa carência de recursos. Em resumo, sustentam: - educação completa só pode existir em nações opulentas. A argumentação é sofisticada. A nossa vitória, nesse terreno, consistirá em começarmos como a grande nação americana começou, e continuarmos, resolutos e tenazes, como ela prosseguiu, até o fastígio de hoje. A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve se, em legítimo caso de salvação pública. (*Ibidem*, p. 124, 125)

No discurso em geral, bem como no fragmento acima, explicitam-se alguns “diagnósticos” que, 80 anos depois, ainda são anunciados com relação à educação. Em primeiro lugar, a ideia de que a educação é fator gerador de riqueza, tão repetido em análises vistas não apenas no Primeiro Governo Vargas. Em segundo, a de que a “educação nacional nunca foi encarada de frente”, de forma sistemática⁸, como um “caso de salvação nacional”.

No tratamento da educação como “caso de salvação nacional”, Vargas parece se ajustar a um certo consenso que se manifestava, na época, com relação à importância da educação, o que remete ao papel do governo e também do Ministério da Educação.

De acordo com Bomeny, Costa e Schartzman:

(...) as esperanças postas na Educação naqueles anos eram enormes, e (...) todos esperavam, cada qual à sua maneira, que o Ministério da Educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na construção do próprio Estado nacional. (BOMENY; COSTA; SCHARTZMAN, 2000, p. 31)

Por fim, mais significativo que as asserções acima, Vargas aponta para a necessidade de o Governo Provisório “interessar toda a Nação” e obrigá-la a “cooperar, nas múltiplas esferas” do poder público, na resolução do problema da educação, o que se materializaria, nove anos mais tarde, na proposta de um Fundo Nacional⁹ para o financiamento do Curso Primário, envolvendo recursos dos cofres públicos federal, estaduais e municipais. Ou seja, na proposta que se apresenta no discurso de Vargas, havia um “custo” a ser, de algum modo, pago também pelos cofres dos

⁸ Se considerarmos que no lugar de sistemática – expressão também recorrente no jargão político da época, para referir-se ao modo de tratar as questões relativas às políticas públicas - caberia a expressão planejada, então teremos, em meados da década de 1930, uma imagem cara às discussões recentes sobre a educação no país: o problema da falta de planejamento.

⁹ “Em 16 de novembro de 1942, foi assinado o Convênio Nacional de Ensino Primário, constituindo o Fundo Nacional de Ensino Primário. O Convênio foi ratificado pelo Governo do Estado de São Paulo, em 30 de junho de 1943.” (SANTOS, 2007, p. 38)

estados e municípios do país para a promoção da educação. E, seja para fortalecer sua posição de que recursos existiam para a constituição desse fundo, seja para cobrar alguma “moralização” na utilização dos recursos públicos, seja por ambos os motivos, Vargas acrescenta:

Neste terreno, mais do que em qualquer outro, convém desenvolver o espírito de cooperação, congregando os esforços da União, dos Estados e dos Municípios. Quando todos, abstendo-se de gastos suntuários e improdutivos, destinarem, elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos para prover as despesas de instrução, teremos dado grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade. Comprovando o interesse do Governo Provisório, a respeito, é oportuno ressaltar que o decreto destinado a regular os poderes e atribuições dos Interventores determina que os Estados empreguem 10%, no mínimo, das respectivas rendas na instrução primária e estabelece a faculdade de exigirem até 15% das receitas municipais para aplicação nos serviços de segurança, saúde e instrução públicas, quando por eles exclusivamente atendidos. (VARGAS, 1987, p. 126)

Na visão de Vargas, este seria um esforço que valeria a pena:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional”. (*Ibidem*, p. 123)

Vargas invoca um significado mais amplo para a educação, que envolveria as dimensões “física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional”, alinhando-a a um projeto político específico para o país que, de acordo com Alfredo Bosi, se ajustaria ao ideário político positivista de origem comtiana.

Nesse mesmo discurso, Vargas parece colocar de lado quaisquer preocupações de ordem retórica também ao se referir ao ensino superior:

A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto de ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma. O doutorismo e o bacharelato instituíram uma espécie de casta privilegiada, única que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando, para o

segundo plano, a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país. (*Ibidem*, p. 125)

Para além da crítica ao “ensino superior e universitário” e ao “doutorismo e o bacharelato” que teriam instalado uma “casta privilegiada” nos espaços das “funções públicas”, Vargas novamente invoca elementos do ideário positivista ao sugerir que isto teria se dado em detrimento da “instrução primária e profissional” e ao afirmar que, também, teria se dado em detrimento “dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país”.

De acordo com Bosi,

nenhum estudo sobre o papel do positivismo social na América Latina poderá deixar na sombra a extrema valorização que no seu discurso recebeu o projeto de um ensino fundamental gratuito e leigo (...) A escola primária gratuita é assim projetada no quadro mais amplo da educação popular, que Comte prefere chamar “proletária”, na verdade a única de que os governantes se deveriam encarregar, delegando aos diferentes grupos sociais quaisquer projetos de ensino universitário. Que o Estado cuide da educação fundamental do povo e se abstenha de concorrer para a proliferação de falsos doutores, esses portadores de diplomas que engrossam as fileiras da pedantocracia. (BOSI, 1992, p. 300, 301)

No entanto, cabe ainda destacar que nesse trecho de seu discurso, Vargas formula uma crítica à apropriação do espaço do serviço público por interesses de casta, o que também pode ser interpretado como uma posição de defesa da efetiva publicização dos serviços públicos.

Em dois de dezembro de 1937, na comemoração do centenário do Colégio Pedro II, Getúlio Vargas, reitera alguns dos pontos centrais de seu discurso por ocasião da abertura da Assembleia Constituinte.

Seria ingênuo pretender, num país escassamente alfabetizado, produzir apenas sábios e pesquisadores, como da mesma forma acreditar que o saber extensivo seja bastante para assegurar a reforma dos costumes políticos, a propulsão econômica e o progresso moral.

(...) A Constituição em vigor estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. O volume de iletrados constitui obstáculo ponderável, tanto ao aparelhamento institucional como para o desenvolvimento das atividades produtivas. É preciso reduzi-lo rapidamente, e nessa campanha devem empenhar-se todos, em estreita cooperação com o Estado.

O preparo profissional constitui outro aspecto urgente do problema, e foi igualmente considerado nas responsabilidades do novo regime. Cabe aos elementos do trabalho e da produção, agrupados corporativamente, colaborar com

o Governo para formar os técnicos de que tanto carecemos. (VARGAS; CAPANEMA, 1937, p.10)

Com outras palavras, repete-se nesse discurso a crítica ao “doutorismo” e ao “bacharelato” e a ênfase na relevância do ensino primário e do ensino técnico e profissional, o que corrobora com a avaliação de Alfredo Bosi quanto à matriz teórica-política que orientava Vargas.

Mas o esforço nacional pela educação também implicava a ação dos professores, aos quais, no mesmo discurso, Vargas se dirige:

Falando aos mestres, numa hora como esta, de comunhão patriótica, falo aos responsáveis pela saúde espiritual da nossa mocidade. A palavra do professor não transmite apenas conhecimento e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil. (*Ibidem*, p. 11, 12)

Para além da visão que parece perpassar o discurso presidencial associada ao poder de convencimento da “palavra do professor” não há como não observar a importante responsabilidade que Vargas atribui ao magistério na infusão dos elevados sentimentos de “amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil”.

Na mesma solenidade, o ministro Gustavo Capanema também ocupa a palavra, para se dirigir de forma direta aos professores, embora num tom algo diferenciado. Após apresentar suas congratulações pelo evento, e de referir-se à grandeza das realizações do Colégio, Capanema também se refere ao papel da educação e dos professores, em uma visão algo incomum da Escola Nova, que sugere inspirar as políticas educacionais do Governo Vargas:

Por um longo período da nossa história, a educação foi tida e havida como uma atividade destinada à transmissão das noções e conhecimentos adquiridos por uma geração à geração subsequente. (...) A eficiência de um professor se media pela quantidade de coisas que era capaz de transmitir. (...) Contra este conceito frio e estéril da educação, reagiram entre nós, alguns anos atrás, os pioneiros da escola nova. (...) A educação passou, então, a ser considerada como uma função social de excepcional relêvo, e a sua finalidade já não era simplesmente ministrar novas noções e conhecimentos assentados, mas essencialmente preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer os obstáculos, os riscos e os fracassos que a vida social oferece a cada um. Educar seria

rigorosamente socializar o ser humano. Despertar no indivíduo o máximo de eficiência e atirá-lo no largo fórum das competições humanas, eis aí a finalidade visada pela nova pedagogia. (*Ibidem*, p. 17, 18)

Nesse discurso, após criticar a educação que se prendia à “transmissão das noções e conhecimentos adquiridos” e de enaltecer o advento da Escola Nova, Capanema se alça a uma interpretação marcadamente liberal desta: a educação teria o papel de “socializar”, despertando no “indivíduo o máximo de eficiência” para, em seguida, “atirá-lo no largo fórum das competições humanas”. Talvez seja cabível considerar tal arremetida liberal apenas como um exercício de retórica, para, mais à frente, junto aos ouvintes, pavimentar o caminho de retorno até o solo da Nação, a partir do arrolamento das razões que o justificam e o tornam necessário, delineadas pelo quadro de instabilidade política que parece vislumbrar no cenário internacional e nacional:

A educação não pode limitar-se, de um modo céptico ou indeciso, simplesmente a preparar o homem para a ação, porque êste homem vai agir num mundo de mudança, de contradição e de tragédia, em que está em risco não sòmente a sua pessoa, mas todos os bens materiais e espirituais da coletividade a que êle pertence.

A educação não pode ser neutra no mundo moderno.

E diremos agora que ela não pode ser neutra no nosso país, porque as tempestades do tempo presente já carregam os nossos céus com o estampido e a ameaça.

A educação, no Brasil, tem que colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação. (*Ibidem*, p.20, 21)

Ao recorrer às imagens de “tragédia”, “tempestades” que “carregam os nossos céus com o estampido e a ameaça”, Capanema impõe um sentido de urgência aos projetos educacionais do governo, uma vez que a “a educação não pode ser neutra” e que tem que “colocar-se decisivamente ao serviço da Nação”. O contexto político e econômico internacional de fato era difícil e cabia a um Ministro de Estado pedir a adesão a medidas drásticas. Desse modo, Capanema explicitamente convoca os professores a engajarem-se na construção de uma educação politicamente orientada e nacionalista. Com outras palavras, essas mesmas ideias e imagens são reiteradas em outros momentos do discurso.

Tais imagens cobram algo dos professores. A amplitude das expectativas que projetam, e que o “serviço da Nação” exige, corresponde à ampliação das demandas colocadas ao exercício do magistério. E, assim, na medida em que “redefine” o que deveria ser o professor, Capanema

também delimita um campo de crítica que, em certa medida, parece justificar um olhar vigilante sobre o trabalho docente:

Questão que precisa ser aqui destacada, pela sua excepcional importância, é a que diz respeito à preparação dos professores.

Leis *sapientes*, instalações primorosas, alunos devotados, tudo isto, que é tão necessário à obra educativa, não produzirá os efeitos esperados, se o professor fôr incapaz ou desidioso. É do mau professor principalmente que vem o mau ensino.

Assim, a primeira medida a ser tomada para a organização de um grande programa de realizações educacionais, é instituir os cursos e montar os estabelecimentos necessários à formação moral e técnica dos professores. (*Ibidem*, p. 40)

Desse modo, na mesma medida em que coloca o professor como elemento decisivo no processo de ensino, Capanema também busca instituir uma forma de olhar o trabalho docente que se estende pelo conjunto das expectativas às quais deveria atender. Com isso aponta para a necessidade de sua “formação moral e técnica”. Pode-se ponderar tal afirmação lembrando que em meio ao contexto em que se deu - a comemoração do centenário do Colégio Pedro II -, também serviria para realçar as qualidades e o importante papel desse colégio, o qual, já no início de seu discurso, Capanema apontara como “um dos mais preciosos monumentos de nosso patrimônio espiritual.” (*Ibidem*, p.16)

Neste ponto, também é interessante observar que o discurso de Capanema recorre a um conjunto de conceitos e imagens tão amplo quanto impreciso. Seria possível argumentar que não caberia num discurso precisar conceitos ou asserções, com maior rigor, caso esse não fosse um discurso de 33 páginas. Além disso, não há como não observar que é o próprio ministro que reclama, ainda no início do discurso, do fato de “o conceito de educação” não estar “assentado em termos completos e definitivos” (*Ibidem*, p.17), o que talvez cobrasse do mesmo algum esforço no sentido de delinear alguns parâmetros mais apurados para os ouvintes.

Por fim, cabe acrescentar que, no mesmo discurso, Capanema havia declarado que “sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar ao serviço da Nação.” (*Ibidem*, p. 21). É possível, neste caso, pensar que uma redução nos termos dessa oração em nada atrapalharia o raciocínio do ministro, ou seja, que nomear a “educação como um dos instrumentos do Estado”, e nada mais, traria esclarecimento suficiente aos ouvintes sobre o que se esperava das escolas e dos professores.

Assim, o discurso sobre os professores se encerra num duplo registro: sobre eles repousava um conjunto de expectativas e responsabilidades e, estas, se estendiam sobre o aspecto técnico, mas também sobre o moral, incluindo sua capacidade de superar a “desidia”. Em outras palavras, os professores eram vistos como carentes de formação¹⁰, e o Estado deveria se empenhar em mais essa empreitada.

Do ponto de vista de Vargas e do ministro Capanema, já na década de 1930, eram tidos como aspectos nevrálgicos da educação nacional pontos que na década de 1990 embasariam estudos e projetos¹¹ voltados para o desenvolvimento do ensino: o problema do financiamento do ensino, o de seu planejamento e o da formação dos professores.

No entanto, não deixa de ser instigante considerar que a persistência de tais problemas deva sugerir algo para além da incapacidade de promover ações eficazes no sentido de superá-las; ou, talvez seja necessário aceitar a ideia de que, a cada nova mudança no cenário político nacional, os novos titulares do poder público retomem argumento semelhante ao presente nas palavras de Vargas, quais sejam, de que “Nunca, no Brasil a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve se, em legítimo caso de salvação pública” (*Ibidem*, p. 124, 125).

Assim, é possível afirmar que, no Estado Novo, a categoria dos docentes, para além do “reconhecimento em geral” que ninguém lhe negava, era objeto de um olhar crítico e também disciplinador, que se legitimava e se autorizava em nome dos interesses maiores da Nação, por parte do poder público e de seus titulares. Como também pode-se supor que esse olhar, refletido a partir dos titulares do poder público, mas não somente a partir desses, deveria legitimar e autorizar outros olhares, por parte de outros segmentos da sociedade. E isso deveria em alguma medida se traduzir na legislação relativa aos direitos e deveres dos docentes, embora essa, como já sugerido anteriormente, também deva ser entendida como uma esfera não explícita de barganha. Em contrapartida à boa vontade dos governantes e à concessão de direitos, coloca-se a boa vontade da categoria e o consentimento ou o apoio político.

¹⁰ Novamente, explicita-se, num discurso de mais de 70 anos, um diagnóstico que parece ainda ser invocado nos estudos, análises, discursos e projetos governamentais: os professores precisam de formação. Neste caso, em particular, exclui-se, nos tempos mais recentes, a expressão “moral”.

¹¹ Tais elementos foram explicitados com ênfase num documento que parece relevante, sobretudo por agregar parte das reflexões sobre a educação brasileira, no período – o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

1.2. O ARQUIVO HISTÓRICO E A ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

A constituição do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” iniciou-se em 2001, graças à iniciativa da Prof.^a Dr^a Maria Cristina Menezes¹². A partir de 2004, os trabalhos do grupo de pesquisadores por ela coordenados contaram com o apoio financeiro da FAPESP, destinado ao desenvolvimento do Projeto Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: Escola Estadual “Carlos Gomes”, e tiveram como um de seus resultados a produção e publicação do Inventário Histórico Documental – Escola Normal de Campinas (1903 – 1976) – de Escola Complementar a Instituto de Educação¹³.

A formação desse Arquivo Histórico constituiu-se em uma importante iniciativa de preservação de um conjunto de documentos de valor inestimável para a história da atual Escola Estadual “Carlos Gomes” e, também, para a história da educação brasileira. De acordo com Maria Cristina Menezes,

As ações de preservação que incidiram sobre a massa documental que se encontrava em vias de desaparecer, devido ao estado de deterioração dos suportes, com ações tais como desinfestar, higienizar, acondicionar e armazenar, ainda que provisoriamente, o acervo documental, foram decisivas para que se pudesse prosseguir com um trabalho de identificação dos documentos. (MENEZES, 2011, p. 3)

É necessário acrescentar que o conjunto dos esforços aglutinados na constituição do referido Arquivo pressupunha o entendimento e a percepção da importância de seu acervo, e da multiplicidade de pesquisas e produções que o mesmo poderia amparar.

De acordo com Maria Cristina Menezes

Após quase dez anos de trabalho na recuperação de acervos, em risco de perda, em porões, sótãos e outros espaços escolares, pode-se perceber o quanto exige dos pesquisadores o trabalho de inventário. Ele exige conhecimentos de várias áreas, pesquisa histórica, a leitura nos próprios documentos. É trabalho interdisciplinar e as equipes nem sempre permanecem as mesmas, o que muitas vezes dificulta a continuidade dos trabalhos, além do agravante da falta de verbas.

¹² Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas - e coordenadora do CIVILIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania.

¹³ MENEZES, Maria Cristina (Coord.); PINHEIRO, Maria de Lourdes; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. Inventário histórico documental: Escola Normal de Campinas (1903-1976) - De Escola Complementar a Instituto de Educação. Campinas: FE/Unicamp, 2009.

Justamente pelo desconhecimento das várias frentes abertas nesse tipo de projeto, nem sempre eles são tratados com o devido merecimento por órgãos de fomento e similares. (*Ibidem*, p. 21)

As imagens sugeridas pela massa da documentação presente no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, relativas ao período delimitado para a pesquisa, indicam várias possibilidades de investigação sobre diversos aspectos da vida de seus professores. A rigor, cada série específica de livros de registro, cada tipo de documento avulso ou mesmo a documentação presente nos prontuários de alguns professores¹⁴ que trabalharam nessa instituição no período abarcado pela pesquisa seriam suficientes para justificar e fundamentar inúmeras pesquisas. Isso sugere um esforço incomensurável de estudo do histórico dessa instituição.

No entanto, grande parte dessa documentação, para além, provavelmente, das que se “perderam”¹⁵, se remete a algumas demandas práticas e cotidianas às quais os professores deveriam atender e várias outras às quais os mesmos pareciam não atribuir tanta importância. Mas o atendimento ou não das demandas, o modo como essas eram colocadas e, sobretudo, atendidas, parecem contar muito sobre um certo perfil dos professores. Tendo em conta esses aspectos, foram formulados alguns questionamentos que acompanharam toda a pesquisa.

Situada junto ao centro do município, a EE “Carlos Gomes” foi criada no ano de 1903, com o nome de Escola Complementar de Campinas¹⁶ e, com seus mais de cem anos de existência, de muitas formas, acompanhou a história do país, estado e município, ao longo do século XX.

De acordo com a documentação consultada, a Escola “Carlos Gomes”, ao longo do Estado Novo, se organizava nos termos do Código de Educação de 1933 que previa, em seu Artigo 753, que:

¹⁴ A maioria dos prontuários dos professores que lecionaram na Escola Normal “Carlos Gomes”, no período estudado, contém um número bastante pequeno de documentos. Tendo em vista que muitos destes professores batizaram escolas da rede pública do município, pode-se supor inclusive que tal documentação tenha sido levada para algum órgão da Secretaria de Educação. O autor desse trabalho ouviu, há vários anos, o relato de que um diretor da Escola Normal “Carlos Gomes” solicitara, à Secretaria do estabelecimento, a separação do prontuário de um antigo professor que “batizaria” uma nova escola do município.

¹⁵ Não é possível avaliar o tamanho de tais perdas: em parte, decorreram da destruição parcial de livros pela umidade e pela ação de microorganismos; em parte é indicada pela ausência de volumes das séries de livros; mas não é possível dimensionar o número de livros desaparecidos que não pertenciam a quaisquer séries, além de papéis avulsos, muitas vezes guardados dentro dos livros.

¹⁶ MENEZES, PINHEIRO, SILVA, TEIXEIRA JÚNIOR, 2003, p. 1 e 4.

As escolas normais do Estado compreendem:

- a) um curso de formação profissional do professor de dois anos;
- b) um curso secundário fundamental, de cinco anos;
- c) um curso primário, de quatro anos.

(SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Em decorrência de inflexões nas orientações oficiais quanto à ordenação do sistema estadual de ensino, a referida escola teve sucessivas denominações. Em 1911, teve seu nome alterado para Escola Normal Primária. Em 1920, com a reforma Sampaio Dória, passou a se chamar Escola Normal de Campinas. Em 1936, através de decreto estadual, passou a se chamar Escola Normal “Carlos Gomes”, enlaçando-se, assim, à memória do ilustre maestro e compositor campineiro. No ano de 1942, através do Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942, passou a ser chamada Escola Normal e Ginásio Estadual “Carlos Gomes”.

É possível que a inclusão do nome “Carlos Gomes” na denominação da Escola seja uma das poucas alterações a não se acompanhar de mudanças pontuais na legislação relativa à sua organização e funcionamento. Porém, tal mudança não deve ser vista como irrelevante, e cabe perguntar sobre quem homenageava a quem a com a nova denominação: se era a escola que emprestava seu brilho ao compositor, o contrário, ou se ambos se engrandeciam em uma “reverência” recíproca. Isso se remete ao fato de que muitos dos professores da EN “Carlos Gomes”¹⁷, inclusive do período estudado, emprestaram seus nomes a diversas escolas criadas no município de Campinas, ou mesmo em municípios vizinhos. O que recoloca, em outras dimensões, um questionamento anterior: quem emprestava brilho a quem?

Seja como for, a recorrente utilização de nomes de professores para o “batismo” das escolas públicas – em detrimento de expressões ou “bordões” que invocavam os princípios ou fins da educação ou do ensino, que se colocavam como valores caros aos discursos oficiais, tais como “Culto à Ciência” ou “Progresso”, etc. – parece não ser de menor importância.

Ao abordar esse fato, Oscar Teixeira Júnior, em trabalho sobre a Escola Complementar de Campinas (1903-1911), tomando como referência Viñao Frago e Escolano, assinalou que:

O culto aos expoentes da sociedade e da política não era algo acidental, que se fazia presente apenas em ocasiões festivas. Muitas escolas, no período republicano, foram solenemente batizadas com o nome dos homens ilustres do

¹⁷ A denominação Escola Normal “Carlos Gomes” será utilizada ao longo do trabalho, uma vez que reúne os termos Escola Normal e “Carlos Gomes”, que parecem ser as denominações mais utilizadas pela população de Campinas.

estado e do país. Em Campinas, pode-se citar o 2º Grupo Escolar, que recebeu, em 1908, o nome de “Dr. Quirino dos Santos”, em homenagem ao político campineiro ilustre.

E isto se dava, não apenas como uma homenagem ao patrono escolhido, mas principalmente pelo caráter exemplar que essas personalidades deveriam exercer sobre as crianças e sobre a comunidade como um todo. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2005, p. 21)

Dessa forma, junto à galeria dos personagens ilustres de Campinas, ocuparam espaço privilegiado os professores e professoras que lecionaram na EN “Carlos Gomes” e em seu Curso Primário Anexo, o que pode ser constatado pelo número de escolas da cidade que receberam os nomes de tais professores.

Pode-se considerar que tal fato teria relação com o papel das Escolas Normais no projeto político dos republicanos. Em trabalho sobre a EN “Carlos Gomes”, Maria de Lourdes Pinheiro assinalou que:

Em 1890 os republicanos paulistas iniciaram a reforma do ensino com a construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola, considerada como signo da civilização e do progresso. Ancorados nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho, iniciaram a reforma pela Escola Normal, pois acreditavam que era preciso começar a reforma pela formação dos professores, o que levaria à renovação da escola pública. O projeto articulava idéias de uma educação que compreendia a educação física, intelectual e moral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização das massas, tendo na valorização da ciência um dos componentes fundamentais para a formação do homem moderno. (PINHEIRO, 2003, p. 73)

Em outras palavras, desde o início do Período Republicano, havia um ideário alimentando as expectativas que titulares do poder público – de modo descontínuo - projetaram sobre o sistema de ensino e sobre a prática dos professores, e que tal ideário deveria resultar em alguma mudança no que diz respeito ao prestígio de que usufruíam esses profissionais junto à sociedade.

Por fim, é possível considerar que o grande número de escolas batizadas com nomes de professores que lecionaram na EN “Carlos Gomes”, ao longo do Estado Novo, se relacionava ao peso que a educação ocupava no projeto de Getúlio Vargas.

Porém, sem desmerecer a importância que os professores e a Escola Normal ocupavam no projeto político dos republicanos ou de Vargas, é importante observar que a recorrente projeção daqueles que, ao batizarem escolas, eram colocados junto a personalidades, atribuía relevo à

categoria dos docentes como um todo. Assim, as fachadas dessas escolas eram vitrines não apenas de quaisquer projetos governamentais, mas também de algum “projeto” não tão visível, articulado ou explícito, da categoria dos docentes, no sentido de assegurar uma posição de prestígio ou reconhecimento social. E por que não pensar que os docentes a desejariam?

Poder-se-ia considerar isso invenção ou, sobretudo, reprodução de uma certa tradição?

De acordo com Hobsbawm,

Podemos também observar que, obviamente, apesar de todas as invenções, as novas tradições não preencheram mais do que uma pequena parte do espaço cedido pela decadência secular das velhas tradições e antigos costumes; aliás, isso já poderia ser esperado em sociedades nas quais o passado torna-se cada vez menos importante como modelo ou precedente para a maioria das formas de comportamento humano (...)

Contudo, tal generalização não se aplica ao campo do que poderia ser denominado a vida pública dos cidadãos (incluindo até certo ponto formas públicas de socialização, tais como as escolas, em oposição às formas particulares, como os meios de comunicação). Não há nenhum sinal real de enfraquecimento nas práticas neotradicionais associadas ou com corporações de serviço público (Forças Armadas, a justiça, talvez até o funcionalismo público) ou com a cidadania. (HOBBSAWM, 1997, p. 20)

Falando especificamente sobre os Estados Unidos, Hobsbawm salienta que,

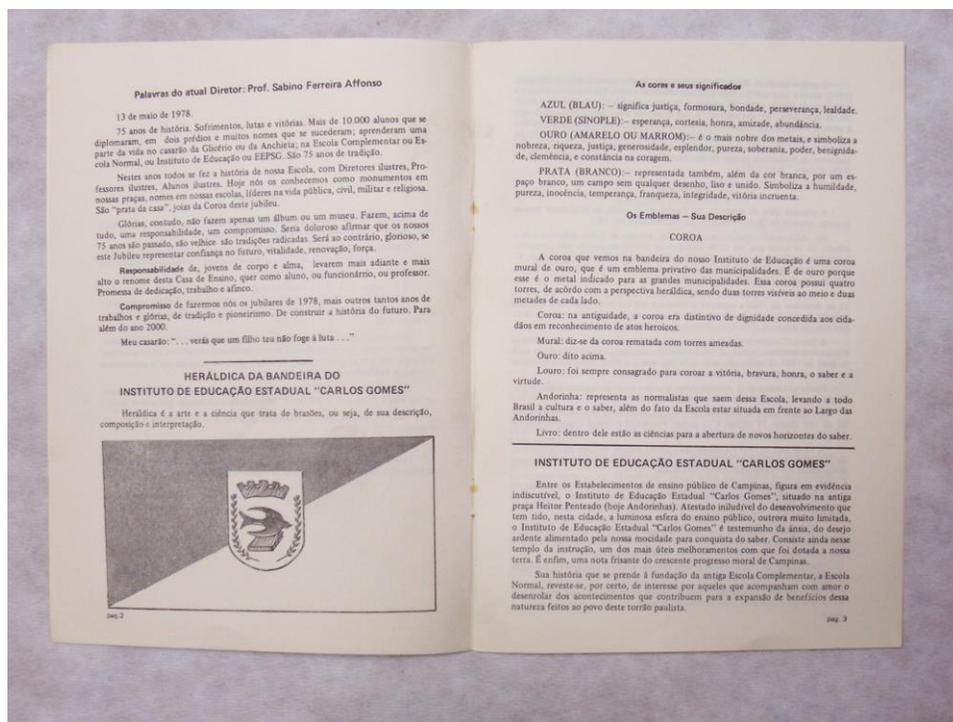
Muito mais importante era a educação escolar, suplementada, em certos aspectos, pelos esportes amadores, intimamente ligados a ela nos países anglo-saxônicos. A escolarização fornecia não só um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias sem relações pessoais iniciais, e numa escala nacional, um forma de estabelecer padrões comuns de comportamento e valores (...). Aliás, a educação no século XIX tornou-se o mais conveniente e universal critério pra determinar a estratificação social, embora não se possa definir com precisão quando isto ocorreu. (*Ibidem*, p. 301)

Em diferentes medidas e configurações, esse papel da escolarização também se delineou no Brasil e, em especial, com relação às Escolas Normais, o que, para além de outros motivos, foi suficiente para assegurar uma posição de destaque aos seus professores.

Além da relativa à denominação de escolas da rede pública estadual paulista, outras mudanças ocorreram após 1942, acompanhando as reordenações da legislação do ensino. Mas é necessário questionar em que medida tais inflexões legais se refletiram na prática efetiva dos professores, no que diz respeito ao trabalho pedagógico e na relação professor – aluno.

Mais do que isso, pode-se questionar em que medida as orientações oficiais, de caráter político-pedagógico e burocrático-administrativo, se constituem em bons descritores do dia a dia do ensino na instituição escolar. Por fim, poder-se-ia mesmo questionar com que presteza e dedicação os professores da EN “Carlos Gomes” atenderam às diferentes demandas que lhes foram postas pelas elites (políticas, pedagógicas, médicas, burocráticas, etc.) ao longo de suas carreiras.

Nesse caso, o que parece estar em jogo são menos os descompassos e dissonâncias entre os projetos e discursos que se organizavam em torno da educação e das práticas dos professores e mais a possibilidade de considerar ou não tais projetos e discursos – mesmo quando cristalizados na forma de lei – enquanto referências efetivas incorporadas às práticas dos professores. Para os fins postos para este trabalho, basta considerar a presença de uma tensão contínua entre a forma da lei e a prática dos professores junto às escolas. Tal tensão é evidenciada pelos discursos de crítica aos docentes, no período estudado, quer incidam esses sobre casos difusos quer sobre a categoria profissional de modo amplo.



(I. 1 - Publicação Comemorativa dos 75 Anos da EN “Carlos Gomes”, 1978
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

A Escola “Carlos Gomes” já nasceu com a marca da tradição. Foi uma entre tantas escolas normais criadas no Brasil, a partir de 1835, ou no Estado de São Paulo, a partir do ano de 1846¹⁸, que vieram à luz, ancoradas, em alguma medida, em ideais, práticas e fundamentos que remontam a matrizes européias, gestadas no século XVII. De acordo com Marcia Hilsdorf Dias,

Na atualidade, a historiografia da educação vem localizando a origem das escolas normais na fundação, por Jean-Baptiste de La Salle, do primeiro estabelecimento voltado para a formação dos professores do ensino elementar das cidades francesas, no fim do século XVII.(...)

A ação modelar dessa escola que ensinava as normas da profissão alcançou vários países, que reproduziram nas suas ‘escolas normais’, praticamente inalteradas, as novas formas de saber pedagógico definidas por La Salle. (DIAS, 2008, p. 75)

As práticas e saberes difundidos por tais escolas, que a autora sugere terem tido ampla circulação, talvez expliquem o fato de que algumas das prescrições pedagógicas inscritas em *La Conduite des Écoles Chrétiennes* nos pareçam colocar frente a frente com fragmentos de um ideal - comum e ainda corrente entre muitos professores - relativo à organização e funcionamento de uma “escola de qualidade”.

Segundo Villela, outro momento significativo no processo de formação dos professores foi o

(...) final do século XVIII, [quando] os Estados nacionais em constituição começaram a perceber a necessidade estratégica de institucionalizar esse ofício, passando então a exercer um controle direto sobre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, ao mesmo tempo em que passaram a estabelecer o conjunto das normas que deveriam regulamentar a profissão. Foi a partir dessa preocupação de incutir ‘normas’ que surge a idéia de institucionalizar as escolas normais, como locais autorizados para a formação de um novo corpo de funcionários públicos. (VILLELA, 2008, p. 30)

Se considerarmos que esse movimento ganhou corpo, também, na produção de uma bibliografia pedagógica, então podemos supor que a disseminação dessa produção representa mais um indício do esforço de difusão de práticas relativas à formação dos professores.

Com relação à EN “Carlos Gomes”, Teixeira Júnior¹⁹ indica que a produção bibliográfica europeia de caráter pedagógico já se fazia presente nos momentos iniciais de seu funcionamento.

¹⁸ ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 13.

¹⁹ De acordo com este autor, em meio à relação de obras doadas, em 02/04/1906, à Biblioteca da então Escola Complementar de Campinas – figuravam as seguintes obras: CAMPAGNE. Dicionário de Educação; COMPAYRÉ, G. L’Evolution intellectuelle et moral de l’enfant; COMPAYRÉ, G. Doctrines de l’education en France; PAROZ, J.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a referida escola, no mesmo período, também se integrava a um movimento mais amplo, que tinha como fulcro a disseminação da disciplinarização e constituição de uma forma escolar, as quais incidiam, de modo direto, sobre os alunos:

Além das faltas disciplinares estabelecidas (pelo Regimento Interno da Escola Complementar de Campinas), também se previa outros preceitos normatizadores das condutas, podendo ser citados: “comparecer à escola em perfeito estado de asseio” (micropenalidade do corpo, sujeira); “proceder com urbanidade durante a sua permanência na escola” e “tratar com boas maneiras os seus colegas” (da maneira de ser, grosseria); “prestar a devida atenção aos exercícios” (da atividade, desatenção); “obedecer com docilidade às recomendações e conselhos de seus professores” (de maneira de ser, desobediência); “ser pontual no comparecimento, devendo trazer comunicação da família sobre o motivo das faltas que derem” (de tempo, atrasos e ausências); e não ausentar-se dos exercícios da aula e do recreio sem licença do professor ou do diretor” (de tempo e de maneira de ser, ausência e desobediência).

Parece não ter ficado nenhum campo “desregulamentado” no qual os alunos pudessem livremente agir (...). (TEIXEIRA JÚNIOR, 2005, p. 128).

Assim, a EN “Carlos Gomes” pode ser considerada, em alguma medida, como caudatária de um movimento que remonta às Luzes e ao fim do Ancien Regime, acompanha a expansão da indústria e do mundo do trabalho, e se alça a emblema da República e referência da modernidade burguesa. E, neste sentido, não foi a primeira e nem a última. Paolo Nosella e Ester Buffa, em seu trabalho sobre a EN de São Carlos reportam que:

Assim como São Carlos, inúmeras outras cidades do país exibem um belo prédio, central, que abrigou em outros tempos, uma competente Escola Normal (...). De fato, a antiga Escola Normal foi a matriz pedagógica republicana do ensino fundamental brasileiro. Formou professores primários que, nos Grupos Escolares, nas escolas isoladas, urbanas ou rurais empreenderam a tarefa de moldar uma nação republicana, educando seus pequenos cidadãos. Embora essa tarefa não tenha sido plenamente realizada, a antiga Escola Normal permanece uma referência fundamental para os educadores brasileiros. Lembrar-se dessa Escola é, ainda, referir-se a uma instituição séria, competente e, em parte, vitoriosa (...). (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 7 e 8)

É importante ressaltar que não se colocou de princípio, como preocupação neste trabalho, inventariar, de qualquer forma, as marcas das permanências históricas – e também das transições -

Histoire de la pédagogie; LEFEBUSE. Education Physique; PEREZ, B. Education Intellectuelle; SPENCER. Educação; BIN, G. Psychologie de l'éducation. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2005, p. 255, 256, 257)

entranhadas no cotidiano escolar. Esse seria um olhar necessário, porém, escapa a este trabalho qualquer possibilidade de deslindar de forma cabal tais traços em meio à trajetória das escolas normais, desafio esse que parece se remeter a tempos de longa duração e que sugere à ideia de que o estudo de uma única escola normal se reporta de vários modos ao universo de todas as escolas normais. Se este pressuposto é questionável, basta, por ora, considerar que estava no horizonte de muitos dos que se empenharam na criação da EN “Carlos Gomes”, ou mesmo no horizonte dos que se detiveram em observar esse processo; ao mesmo tempo, é possível imaginar que tal pressuposto pode ter se constituído em alento, apenas referência ou estandarte, para tantos professores que se dedicaram, de uma forma ou de outra, ao trabalho escolar do dia a dia.

Portanto, essas marcas apenas se mostrarão, ao longo do trabalho, integradas à paisagem do cotidiano escolar.

Por outro lado, este trabalho não se detém na discussão sobre as especificidades, permanências ou transições que permeiam a história do ensino primário. O que se coloca como preocupação, aqui, é algo bem menor – observar, ainda que de forma parcial, a partir da documentação oficial, recolhida no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, o universo das práticas profissionais dos docentes de um Curso Primário Anexo a uma Escola Normal. Para tanto, considera a presença de um conjunto de representações imbricadas com o trabalho escolar, com a vida de seus professores, alunos, funcionários, e, mesmo, com a história do próprio município e que se remetem a discursos e projetos oficiais; mas considera, sobretudo, as práticas possíveis de serem observadas a partir dos livros de registro.

Nesse sentido, foi inevitável observar dois tipos de situações. Em primeiro lugar, uma maior ou menor proximidade das práticas dos professores com o universo de reprodução e produção de uma ordem legal. Em segundo lugar, a sistematização dos registros permitiu observar alguns descompassos entre o dia a dia do Curso Primário com o universo de valores alinhados à ideia de escola tradicional.

No que diz respeito aos professores, alguns elementos pareceram, de início, conformarem-se à ideia de escola tradicional: o zelo e o rigor na execução de suas obrigações, o que parecia significar, ao mesmo tempo, o reconhecimento da importância destas e da capacidade dos professores de executá-las; a valorização da imagem da instituição e de seus integrantes, enquanto fator de sua preservação; um certo alinhamento às orientações oficiais, denotando um reconhecimento da legitimidade do Estado, de suas instituições e, dentre estas, da escola pública,

etc. Porém, ao longo da pesquisa, algumas dessas imagens se mostraram pouco consistentes e mesmo fantasiosas.

Mas havia outros elementos imbricados às práticas docentes. De acordo com Luciana Maria Viviani,

O processo de criação pedagógica se explicita na configuração cotidiana de inúmeros aspectos, como as características pessoais ou a formação inicial de docentes. Tais profissionais se deparam com toda uma tradição no ensino de determinada disciplina, tanto em relação às práticas do professorado de uma mesma escola ou região, como no que se refere a textos didáticos e cursos de formação inicial ou continuada, o que aparentemente justifica por si só os conteúdos, seqüências didáticas e mesmo os procedimentos metodológicos envolvidos. Essa tradição acaba se estabelecendo como um conjunto de regras informais e também como saberes acadêmicos que resultam em um 'dever ser' de grande poder orientador das práticas pedagógicas. (VIVIANI, 2007, p. 15)

Do mesmo modo, estas asserções relativas a uma certa configuração tradicional – prescritiva e justificadora de um dever ser – podem ser consideradas extensivas a outros aspectos da vida profissional dos docentes.

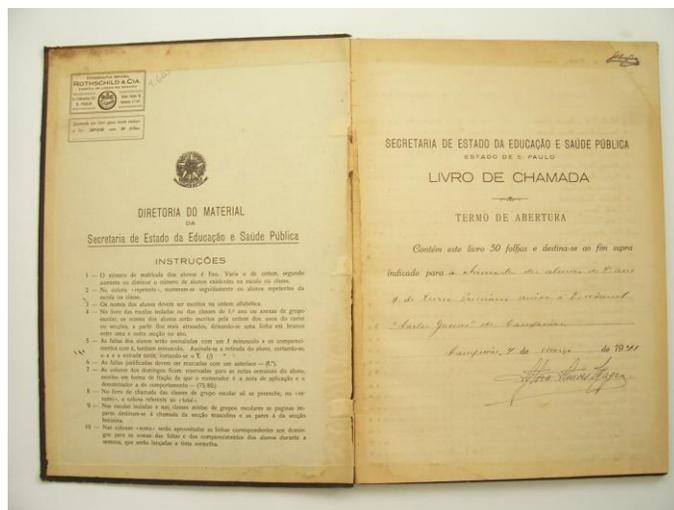
CAPÍTULO 2. OS LIVROS DE REGISTRO DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO À ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

Como já assinalado anteriormente, os livros de registro da EN “Carlos Gomes” foram as principais referências empíricas para o desenvolvimento da pesquisa e para o conjunto de reflexões e questões que a acompanhou. Mais do que delimitar um campo de trabalho, os livros de registro possibilitaram informações que dificilmente poderiam ser de outra forma encontradas. Desse modo, a busca de informações em outras fontes foi condicionada ao quadro delineado por aquelas extraídas dos livros de registro e pelas questões que suscitou.

Aqui, cabe detalhar algumas das especificidades dos diferentes livros de registro utilizados e as diferentes possibilidades que colocaram.

2.1. OS LIVROS DE CHAMADA

Um primeiro tipo de Livro de Registro utilizado, no trabalho, foi o Livro de Chamada dos alunos do Curso Primário, dos quais o Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” guarda, do período estudado, 49 exemplares. Apesar de esse conjunto constituir uma massa documental bastante volumosa, trata-se de uma série incompleta, já que faltam vários livros.



(I. 2 - Livro de Chamada 1941 - 43 - 4º Ano A Feminino, Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Quanto a isso, conforme apontado anteriormente, cabe lembrar que o acervo documental da EN “Carlos Gomes” sofreu inúmeras perdas ao longo de sua história, devido às más condições de armazenamento, à falta de cuidados em seu manuseio, às mudanças de espaço físico, etc. No entanto, mesmo incompleta, a série permite visualizar aspectos significativos do trabalho escolar.

Os Livros de Chamada são livros oficiais, em formato padrão, com capa dura, páginas numeradas, campos e orientação de preenchimento impressos, contendo, na contracapa, na maioria das vezes, o logotipo da tipografia²⁰ onde foi impresso e, eventualmente, a data da impressão, o Brasão de Armas do Brasil e a expressão “Almoxarifado”, seguida de Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública de São Paulo. A seguir, com o título de “Nota” ou “Instruções”, orientações oficiais sobre o seu preenchimento.

Uma versão do Livro de Chamada, utilizada do ano de 1939 ao ano de 1943, trazia, no lugar do Brasão do Brasil, o do estado de São Paulo. A “Nota” que orientava o preenchimento permaneceu praticamente a mesma na maioria das versões anteriores dos Livros de Chamada, com algumas pequenas mudanças na ortografia das palavras. E isso sugere alguma sedimentação de procedimentos burocráticos que, uma vez instituídos, pareciam se agregar à rotina de trabalho e, também, se naturalizarem.

A versão de Livro de Chamada utilizada durante o Estado Novo, cujo uso na escola remonta ao ano de 1934, trazia “Orientações” de preenchimento bem mais detalhadas - que a versão anterior - quanto às obrigações dos professores no registro de informações. Algumas dessas prescrições referiam-se a práticas que já eram conhecidas e usuais entre os professores, tais como registrar e numerar os alunos por ordem alfabética, registrar os comparecimentos com a letra “c” e as faltas com a letra “f”. Outras prescrições se referiam à prática conhecida, mas não tão usual, de atribuir notas semanais de aplicação e comportamento. Por fim, a partir do que se pôde observar nos livros de registro, ao menos uma orientação deve ser considerada como de fato diferente: a de preenchimento de uma nova coluna para “numerar” os alunos repetentes²¹, o que colocaria, de alguma forma, em destaque tais alunos. Talvez seja possível supor que o olhar diferenciado sobre tais alunos, naquela época, deveria ser, no mínimo, tão “pesado” quanto nos dias de hoje – para as

²⁰ Dentro do período estudado, além do logotipo pouco frequente da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, aparecem os das seguintes empresas: Rothschild & Cia – SP (depois Tipografia Brasil – Rothschild & Cia – Fábrica de Livros em Branco), Typografia Siqueira – Salles Oliveira & Cia Ltda, e, por fim a Companhia Paulista de Papéis e Artes Graphycas.

²¹ “2 – Na columna “repetente” numeram-se seguidamente os alumnos repetentes da escola ou classe.”

escolas que trabalham com a lógica da promoção e da retenção, obviamente. No entanto, o suposto peso desse olhar não pareceu mobilizar vontades suficientes para que tal registro se efetivasse, ou talvez esse olhar se tornasse mais eficaz na medida em que não se mantivesse de todo explícito; de qualquer modo, o que se vê, portanto, no período, é que na grande maioria dos Livros de Chamada tais colunas restaram praticamente em branco. Para além disso, a documentação examinada, referente ao período, não permite afirmar que haveria quaisquer tipos de procedimentos oficiais diferenciados no tratamento de alunos repetentes ou não repetentes, embora seja possível presumir diferenças não oficiais que não poderiam caber em quaisquer registros.

Restou uma orientação diferenciada no preenchimento dos Livros de Chamada cujo cumprimento não foi possível aferir: a de, nas classes mistas, utilizar as páginas ímpares para os registros referentes ao comparecimento da seção masculina e as pares para a feminina. Pode-se acrescentar que essa divisão de uma mesma turma em duas seções, unicamente em função do gênero, deveria ter algum tipo de decorrência prática. No entanto, para além de colocar em foco a presença de uma distinção, nenhuma decorrência, no que diz respeito à questão administrativa ou pedagógica foi encontrada nos registros relativos ao Curso Primário.

A mais significativa de todas as orientações presentes na contracapa dos Livros de Chamada utilizados durante o período parece ser a relativa ao registro semanal de notas de aplicação e de comportamento de cada aluno da turma.

Ainda na versão do Livro de Chamada utilizada a partir de 1934, sob o Termo de Encerramento, ao final do livro, aparecem impressas outras orientações – sob a expressão “Almoxarifado” - quanto ao seu preenchimento, das quais despontam as seguintes:

- 4 - A entrega de livros novos só deve ser feita mediante a exibição dos anteriores.
- 5 - Nos termos do Código de Educação, é dever do professor – *fazer com regularidade e ordem a escrituração de sua escola ou classe, preenchendo os livros, boletins ou mapas de uso.*²²

Nesses itens fica visível a preocupação em explicitar, num Livro de Chamada, algo que transcende seus campos, mas que já possuía existência legal: a obrigação do professor de registrar, sempre que solicitado, o que quer que fosse, desde que coubesse em impressos com os formatos

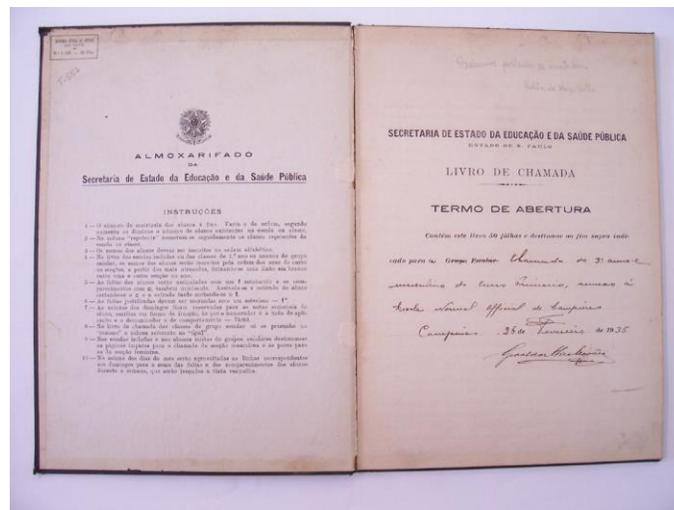
²² O destaque em itálico aparece na referida versão do Livro de Chamada.

de “livros, boletins ou mapas de uso”. E, ao que parece, nessa lógica, ainda se poderia exigir muito mais dos professores.

Também chama a atenção, em tais “detalhes”, sobretudo no de que os professores deveriam prestar contas de suas tarefas escritas, o fato dessa obrigação ser “lembrada” por uma instância chamada “Almoxarifado”.

No entanto, parece nítido, através da observação dos Livros de Chamada do período, que o uso que os professores faziam dos mesmos tem maior proximidade com o que lhes parecia necessário ou possível do que com o que lhes era “atribuído” por alguma instância do poder público como obrigação.

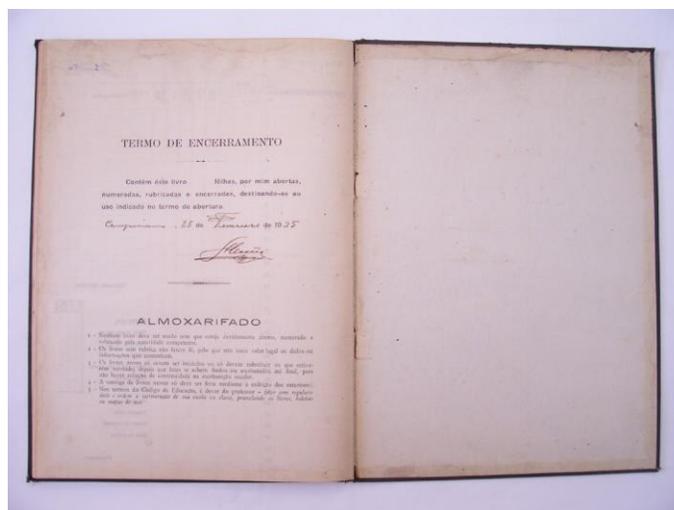
De qualquer modo, cabe observar que as “Orientações” impressas no início dos Livros de Chamada utilizados a partir de 1934 na Escola Normal demonstram que em pelo menos um aspecto o Código de Educação de 1933 se fez sentir com rapidez na escola. E isso é visível pelo fato de, após o ano de 1934, apenas um Livro de Chamada ainda ser de uma versão da qual não constavam quaisquer orientações – o Livro de Chamada do 1º B Masculino de 1935.



(I. 3 - Livro de Chamada 1935 – 3º C Masculino - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”

Em alguns poucos Livros de Chamada, cuja utilização remonta a 1935, aparece o timbre Imprensa Oficial do Estado – São Paulo. Também a partir desta data, em alguns livros, voltou a aparecer o selo da tipografia, permanecendo, no entanto, as mesmas orientações para o preenchimento.

A partir do ano de 1940, na contracapa dos Livros de Chamada aparecem impressos, além do timbre da tipografia e do Brasão Nacional, o timbre da Diretoria do Material da Secretaria da Educação e da Saúde – provavelmente um novo órgão, assumindo ao menos parte das atribuições antes reservadas ao Almojarifado, e também produto de alguma reorganização da secretaria citada.



(I. 4 - Livro de Chamada 1935 – 3º C Masculino - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Além dos aspectos observados anteriormente, as diferentes versões de Livro de Chamada possuíam, na primeira das duas páginas reservadas a cada mês, campos para os seguintes registros²³:

- nome da professora;
- mês e ano;
- números de matrícula e de ordem dos alunos²⁴;
- nome dos alunos;
- presença ou falta dos alunos, em cada dia do mês;
- totais de presenças e faltas, de cada aluno, no mês;
- média das notas de exames, de cada aluno, no mês;
- média das notas de comportamento, de cada aluno, no mês;

²³ Alguns desses itens não aparecem em todas as versões dos Livros de Chamada.

²⁴ O primeiro posicionava o aluno no total de matrículas da escola; o segundo posicionava o aluno na classe, de acordo com a ordem alfabética.

- média das notas de aplicação, de cada aluno no mês;
- comparecimentos, de cada aluno, no mês;
- faltas, de cada aluno, no mês;
- marcas ___ tarde²⁵;
- retiradas²⁶;
- porcentagem;
- observações.

Ao final da segunda página relativa ao mês, havia o quadro “Resumo Mensal”, com campos para os seguintes itens:

- Alunos matriculados;
- Matriculados durante o mês;
- Alunos eliminados;
- Alunos restantes;
- Dias letivos;
- Total dos comparecimentos;
- Total das faltas;
- Frequência média;
- Porcentagem de frequência;
- Faltas do professor;
- Assinatura do Professor.

Anotadas, a lápis, com maior ou menor capricho, em algum canto de contracapa ou de página sem uso, aparecem, em alguns livros, a “fórmula” de que as professoras deveriam se valer para o preenchimento deste “Resumo Mensal”:

Comparecimentos – alunos X dias letivos – faltas
 Freq. média – Comp. / dias letivos
 Perc. da freq. – Comp. X 100 / dias let. X alunos
 Perc. de prom – al. promov X 100 / número de alunos
 (Livro de Chamada – 1940 - 43 – 3º A Feminino)²⁷

²⁵ Este campo, presente em apenas algumas versões do Livro de Chamada, mas nunca preenchido, provavelmente se destinava ao registro dos atrasos dos alunos na entrada, posto que nas instruções de preenchimento dos Livros de Chamada utilizados a partir de 1934 consta a orientação de tais eventos sejam apontados.

²⁶ Este campo, também presente em apenas algumas versões do Livro de Chamada e também nunca preenchido, provavelmente se destinaria ao registro de retirada de alunos por responsáveis antes término do dia letivo, que também deveria ser apontado.

Algumas observações sobre as diferentes versões de Livros de Chamada são necessárias. Em primeiro lugar, o acervo do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” permite uma observação rica, embora certamente não completa, da produção desse tipo de material burocrático pelo governo do estado no período estudado.

Com relação às “novas” versões de Livros de Chamada, cabe destacar que não traziam grandes mudanças na disposição dos campos impressos ou mesmo no tipo de informações requeridas para seu preenchimento²⁸. Além disso, a produção de novas versões parecia não decorrer de quaisquer preocupações de ordem estética ou mesmo ergonômica – as capas, as dimensões, os campos, sua diagramação, etc. eram bastante assemelhados. Se ocorreram, ao longo do período, mudanças significativas nos Livros de Chamada, essas se relacionaram, sobretudo, à produção de novas orientações sobre seu preenchimento. E essas, por sua vez, se acompanhavam de demandas que, em alguma medida, deveriam cobrar uma redefinição das atribuições e dos papéis no interior do espaço escolar, incidindo, sobretudo, nos professores, mas não apenas nesses.

As orientações colocadas junto ao Termo de Abertura e ao de Encerramento dos livros, nos quais deveriam constar a assinatura do diretor da escola, de alguma forma interpelavam quanto ao fato de que, para além de sua responsabilidade no acompanhamento das atividades dos professores, também era co-responsável pela produção de seus registros.

Embora não se coloque como finalidade deste trabalho apurar o histórico da produção dos livros de registro e nem perscrutar as peripécias do “governo” tentando dominar, normatizar, disciplinar, etc., a rede pública estadual de ensino, é importante ressaltar que os campos impressos destes livros apontam para um conjunto de expectativas e demandas que, pode-se supor, do ponto de vista dos órgãos responsáveis por sua produção, deveriam, na medida em que se refinassem e detalhassem, determinar um conjunto de práticas correspondentes entre os professores.

Em outras palavras, não se tratava apenas de campos a serem preenchidos, mas sim de campos a serem preenchidos por informações a serem produzidas a partir de dados que exigiriam a observação dos alunos, a partir de diferentes perspectivas, por parte do professor. O preenchimento de alguns desses campos exigiria que os professores colocassem demandas para os alunos e seus responsáveis. O que sugere que não apenas se projetava sobre os professores um conjunto de expectativas e demandas que tinham em vista conformar o exercício de sua profissão,

²⁷ Com esse nome, esta mesma “fórmula” aparece em alguns outros Livros de Chamada do mesmo período.

²⁸ Por este motivo pareceu mais adequado falar em diferentes versões e não em diferentes modelos de Livros de Chamada.

mas que também se supunha, ou ao menos se esperava, que isto de algum modo conformasse o conjunto dos alunos e, quiçá, de suas famílias. Nesse sentido, pode-se afirmar que os Livros de Chamada, de diversas formas, falam sobre as práticas dos professores – algumas que parecem inerentes ao exercício da profissão e outras que se buscava impingir a essa categoria.

Quanto a isso, reportando-se ao caso de Portugal, Maria Cristina Soares de Gouvêa assinala que:

O uso sistemático de registro da população escolar tornou-se cada vez mais sofisticado, ao conferir visibilidade ao indivíduo, no interior de uma classe que lhe conferia significação. O estudo da produção, circulação e apropriação de tais instrumentos, bem como dos discursos que os fundamentavam, indicam o processo de afirmação de uma escola centrada no aluno, voltada para análise minuciosa de suas condições de aprendizagem, cientificamente sustentada. Tal campo de conhecimento e de prática social afirmou-se o eixo central da ordenação da escola ao longo do século XX. O estudo da produção histórica de saberes e práticas de registro e medida da população escolar, desenvolvidas ao longo do século XIX, possibilitam uma arqueologia de procedimentos que tornaram-se rotineiros na escola do século seguinte, mas que naquele período tinham uma outra expressão e fundamentação científica. (GOUVÊA, 2005, p. 1)

No caso da EN “Carlos Gomes”, as pesquisas junto aos livros de registro guardados em seu Arquivo Histórico sugerem, pelo contrário, uma eficácia bastante reduzida das investidas da burocracia governamental junto aos professores, já na primeira metade do século XX. Outros tipos de registros, guardados em outros espaços, poderiam obviamente oferecer outro quadro; interessa, no entanto, a esta pesquisa, os registros guardados no espaço exclusivo do Arquivo Histórico de uma única escola – o que já delimita um campo por demais vasto para qualquer investigação.

Porém, neste ponto, fica em aberto a questão de precisar em quais momentos, em quais esferas do poder público e com quais intenções declaradas se considerou necessário o esforço em detalhar registros, refinar sua produção, etc. Obviamente, isso é relevante principalmente para mapear as expectativas projetadas sobre os professores, mas bem menos para saber o que esses de fato faziam com relação a essas expectativas.

Neste caso, é preciso lembrar não estão implícitos quaisquer juízos de valor com relação às diferentes orientações político-pedagógicas que se explicitavam no espaço escolar, e nem parecem dadas as possibilidades para avaliar, trabalhando com o tipo de documento privilegiado pela pesquisa, em que medida incidiam sobre os professores. Por outro lado, também não parece possível, a partir do fato dos professores deixarem campos em branco nos livros de registro,

afirmar que havia resistência explícita dos professores aos projetos do Estado, etc. O que se pretende é tão somente sublinhar que os professores não atendiam a todas as orientações que ganhavam contornos oficiais ao serem impressas em livros de registro produzidos por órgãos do governo do estado de São Paulo, tais como o Almojarifado ou a Secretaria de Materiais.

Não há porque pensar que as demandas colocadas pelos campos impressos nos livros de registro utilizados não teriam quaisquer utilidades para o tratamento das questões pedagógicas envolvidas no trabalho da escola. No entanto, o fato de tais campos não serem preenchidos aliado ao de não terem sido encontrados quaisquer registros acusando as lacunas produzidas pelo não preenchimento de tais campos parece indicar que o olhar tecnicista ou burocrático que se imiscuía nos instrumentos administrativos da escola não obtinha a adesão do corpo de professores. Mais do que isto: essa não-adesão – que também poderia ser entendida como resistência ou negligência – em nenhum momento parece ter sido observada ou tratada, nos registros escolares, como motivo de admoestação ou advertência.

Documentação de caráter burocrático, os Livros de Chamada permitem visualizar uma forma específica de exercício de poder que, ao que tudo indica, também no Brasil, no contexto do Governo Vargas, buscou crescer e, em alguma medida, se refinar ao longo do período estudado, embora pareça mais do que pertinente questionar sobre o quanto isso de fato repercutiu nas escolas.

Quanto a isso, é significativo o fato de que o surgimento de uma nova versão de um livro não resultava no abandono das versões anteriores. Livros de Chamada velhos e novos eram utilizados, concomitantemente, pelos professores da EN “Carlos Gomes”, indicando que a pessoa ou as pessoas responsáveis pela distribuição desses, aos professores ou às escolas, optavam pela utilização dos exemplares velhos disponíveis a seu sumário descarte. Ou talvez a escola e seus professores sequer tivessem a possibilidade de tal opção, em função de alguma carência de livros ou de recursos para sua aquisição. Por fim, talvez os profissionais responsáveis pela distribuição e preenchimento destes livros não considerassem sequer relevantes as mudanças observadas nas diferentes versões, as quais eram utilizadas de modo semelhante.

Dentre os 49 Livros de Chamada referentes ao período pesquisado guardados no arquivo não foi encontrado nenhum com o preenchimento completo de todos os campos relativos a uma única turma de alunos; pelo contrário, alguns campos não foram preenchidos para nenhuma turma, o que sugere inúmeras possibilidades.

Num extremo, pode-se supor que os responsáveis pela atribuição de novas tarefas aos professores - e também aos diretores - não dispusessem de condições para acompanhar sua execução, ou que os responsáveis por esse acompanhamento não considerassem relevante ou necessário o cabal preenchimento do Livro de Chamada. Em outro extremo, que parece inclusive pouco provável, pode-se supor que os professores simplesmente se recusavam a preencher todos os campos desses livros. Por fim, pode-se imaginar um confortável meio-termo em que o diretor se contentava em cobrar o que lhe parecia justo, e que isso correspondia ao que os professores consideravam necessário e suficiente para o desempenho do que entendiam por atividade docente. De qualquer forma, o fato parece sugerir que o poder burocrático necessita mais do que imaginação e impressos para se fazer presente e se impor nessa esfera específica – e provavelmente em outras – do serviço público.

No entanto, grande parte dos professores do Curso Primário, aparentemente, não encontrou impedimentos para – ou não se recusou a – dar conta de tarefas aparentemente difíceis, tais como atribuir notas de comportamento e de aplicação, semanalmente, para seus alunos. Isso é o que sugere o Livro de Chamada do 1º Ano Misto do Curso Primário, de 1945, em que a professora, ao final de uma primeira semana de aula com apenas três dias letivos, já se viu em condições de avaliar seus alunos, a partir dos parâmetros de comportamento e aplicação²⁹. Para além de outros questionamentos, não deixa de ser instigante imaginar quais recursos foram mobilizados pela professora, no processo de avaliação de uma turma que iniciava o Curso Primário, mesmo tendo-se em conta que a mesma possuía “apenas” 26 alunos. Talvez seja possível – embora pouco provável - supor que a letra “R” assinalada na coluna “Número de Matrícula” indicasse ser o aluno repetente, o que remete à possibilidade de a professora já ter algumas “referências” sobre os alunos da turma; porém, outras avaliações realizadas em segundas semanas de aulas de turmas de 1º Ano do Curso Primário sugerem que tais referências prévias não eram tão necessárias às professoras.

Apesar de necessário, o esforço em aventar tais possibilidades coloca o pesquisador dentro do registro burocrático, do olhar burocrático, e os eventos acabam sendo tomados pelos registros que deles foram feitos, o que não corresponde necessariamente ao modo como ocorreram. Isso

²⁹ Caso semelhante, porém fora do período estudado, foi encontrado também um caso de atribuição das notas de aplicação e comportamento ao final de uma primeira semana de aulas com apenas quatro dias letivos, para o 1º B Masculino de 1933.

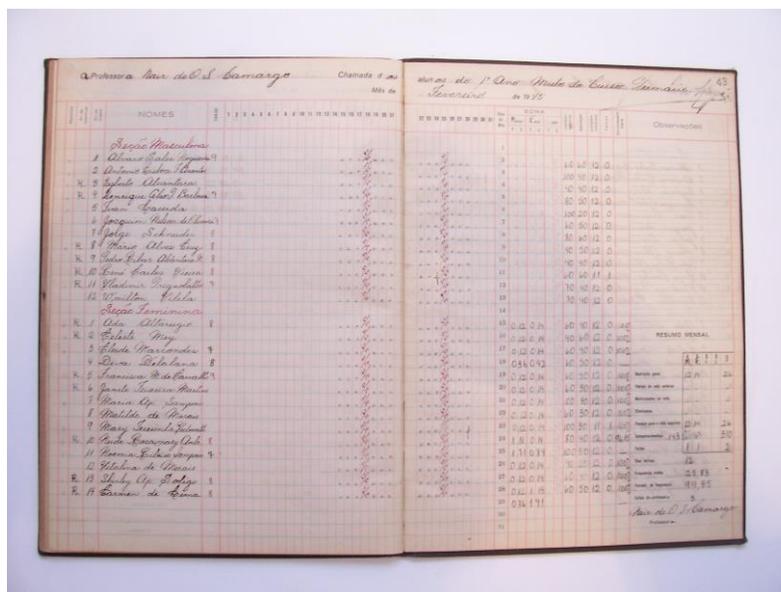
possibilita, inclusive, que se avalie, *a posteriori*, o trabalho realizado pelas professoras única e exclusivamente através de um tipo específico de registro.

Assim, todas as orientações oficiais e todos os registros presentes nos Livros de Chamada não garantem que os procedimentos prescritos ou indicados foram adotados e que, de fato, os alunos foram avaliados após três, ou quatro ou cinco dias de aula. Essa constatação permite, inclusive, pensar que as professoras podem ter avaliado seus alunos num período mais extenso – e que lhes era suficiente – e, ao final desse, lhes atribuíram as notas, repetindo nos espaços reservados às avaliações anteriores notas iguais ou próximas. Tal tipo de questionamento, ao mesmo tempo que parece devolver aos professores o papel de atores efetivos do processo pedagógico, recoloca a desconfortável questão – ao menos para este trabalho – de entender o que se pode esperar dos documentos. Ao mesmo tempo, coloca-se também em questão o peso a ser atribuído aos documentos oficiais, enquanto representação específica do processo histórico.

Por outro lado, e isto parece significativo, os espaços em branco, as lacunas, as incompletudes nos registros – que indicam tantas outras ausências nas práticas burocráticas institucionais – somente o são dentro de um certo olhar: do mesmo olhar que buscava redefinir o que deveria ser a instituição escolar.

No entanto, a despeito desse olhar burocrático, os livros de registro contam que, ao menos em um certo aspecto, a EN “Carlos Gomes” persistia, em seu trabalho cotidiano, reproduzindo o que já tinha sido e que permanecia nos significados implícitos das práticas de seus professores.

Mesmo tomando em conta que se referem a um aspecto limitado das práticas docentes, as questões levantadas a partir dos livros de registro guardados no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, para além de sugerir, colocam a possibilidade de redimensionar aspectos que poderiam ser considerados mínimos no cotidiano dos professores. Afinal, comparecer ao trabalho, assinar o Livro de Ponto, preencher Livros de Chamada, fazer e registrar o que quer que seja em quaisquer livros produzidos por profissionais aninhados na burocracia governamental não deveria ser considerado mais que mínimo em meio ao conjunto de responsabilidades que se atribuíam aos professores.



(I. 5 - Livro de Chamada 1942 - 45 – 1º B Misto - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Não se pode desconsiderar a possibilidade de que os mesmos responsáveis pelo acompanhamento da execução das tarefas pelos professores, que “negligenciavam” o imperativo do preenchimento de todos os campos dos livros, julgassem obrigatório, para algumas turmas ou alguns professores, o preenchimento de alguns campos, tais como o das notas semanais, o que resultaria na imagem possível de professoras constrangidas a atribuir notas, independente de uma avaliação mais criteriosa. Constrangidas ou não, as professoras, com grande frequência, atribuíam notas semanais e, com o passar dos anos, algumas desenvolveram “metodologias” específicas, com acentuadas modulações pessoais para se desincumbirem de tal atribuição.

Para o período estudado³⁰, o primeiro dos livros de registro, em ordem cronológica, é o Livro de Chamada do 2º Ano A e C Feminino do Curso Primário, de 1934 a 1937. Nesse, os registros das presenças e faltas dos alunos, para o período estudado, iniciam-se com as anotações do “2º Ano A do Curso Primário”, relativas ao mês de fevereiro de 1937, na página 43, e encerram com as anotações para a mesma turma, relativas ao mês de maio de 1937, indicando que o livro

³⁰ Para o tratamento dos dados dos livros de registro, foram considerados com seus 12 meses os anos de 1937 e 1945, preservando séries de dados que não tiveram solução de continuidade, independente de uma menor duração efetiva do Estado Novo. De resto, o levantamento prévio de dados, de um período anterior a 1937, sugere que o advento do Estado Novo não representou ruptura na maioria das rotinas escolares.

teve continuidade em outro³¹. Como regra, no período, é possível verificar que o Curso Primário da escola funcionava seis dias por semana, com aulas de 2ª feira a Sábado.

A coluna de registro de presenças, que se seguia à do Sábado, aparece, em grande parte desses livros, preenchida como o previsto no quadro “Orientações”, ou seja, com o registro das notas de Comportamento e Aplicação³² dos alunos, indicando, assim, que atribuir tais notas, semanalmente, figurava efetivamente entre as atribuições dos professores, antes mesmo de aparecer a orientação nas versões utilizadas a partir de 1934.

No que diz respeito ao calendário escolar, os Livros de Chamada do Curso Primário indicam que, para esse nível de ensino, as aulas começavam em fevereiro, sendo que, até 1939, no primeiro dia útil do mês. Nos anos seguintes, o início das aulas foi postergado em pelo menos cinco dias. Em meados do ano, as aulas eram suspensas para férias de, pelo menos, duas semanas e, no primeiro dia útil de julho, professores e alunos retomavam as atividades, que se estendiam até o último dia útil de novembro. Exceção, no período, foi o ano de 1945, quando as aulas encerraram-se em 26 de novembro³³.

**Q. 1 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
CALENDÁRIO LETIVO (ESTADO NOVO)**

	1º DIA DO ANO LETIVO	ÚLTIMO DIA DO 1º SEMESTRE - 1º DIA 2º SEMESTRE	ÚLTIMO DIA DO ANO LETIVO	Nº DE DIAS LETIVOS NA SEMANA	DIAS LETIVOS NO ANO
1937	11/2	10/6 – 1/7	30/11	6	215
1938	1/2	10/6 – 1/7	30/11	6	220
1939	1/2	10/6 – 1/7	30/11	6	225

³¹ Os Livros de Chamada reservados ao Curso Primário possuíam “páginas duplas”, cada uma correspondendo a um mês letivo. Além dessas, havia as reservadas ao Termo de Abertura e ao Termo de Encerramento. Em geral, esses livros eram sempre incompletos: podiam dar continuidade a um anterior e ter continuidade em outro, posterior. Porém, em alternativas menos usuais, não utilizavam as páginas finais do livro, caso não fossem suficientes para o registro de um ano letivo todo; simplesmente arrancavam as páginas restantes e usavam cola para o reparo da encadernação.

³² Estas duas notas, separadas por um traço diagonal, eram colocadas num mesmo quadradinho. Observe-se que o livro impresso “nomeia” um espaço específico para o registro destas notas apenas no mês e não na semana, embora isso estivesse previsto no quadro “Orientações”.

³³ Neste caso, apenas o fim da 2ª Guerra Mundial alterou o calendário rotineiro da Escola Normal “Carlos Gomes”.

1940	12/2	8/6 – 1/7	30/11	6	223
1941	1/2	10/6 – 1/7	29/11	6	224
1942	6/2	10/6 – 1/7	30/11	6	219
1943	8/2	10/6 – 1/7	30/11	6	223
1944	24/2	12/6 – 1/7	30/11	6	212
1945	15/2	9/6– 2/7	26/11	6	210

A imagem criada pelo quadro acima é de regularidade no Calendário Letivo, sugerindo uma estabilidade no funcionamento da escola, no trabalho de seu corpo docente e nas atividades dos alunos. Mais do que estabilidade, os seis dias letivos na semana, as avaliações semanais e o número de dias letivos no ano – que, em média, no período, era de cerca de 220 - sugerem, sobretudo aos olhares de hoje, um esforço persistente na promoção da educação e no desenvolvimento dos alunos. Tudo isso, a princípio, parece adequar-se perfeitamente não apenas aos mais altos ideais de educação propalados por quaisquer de seus porta-vozes oficiais, no período, mas também à imagem de uma instituição modelar como um Curso Primário Anexo a uma Escola Normal.

É possível sugerir que, às anotações relativas às faltas dos alunos ou às notas de aplicação e comportamento a eles atribuídas pelos professores, caberia uma análise mais acurada. Primeiro, para averiguar a presença de padrões diferenciados no aproveitamento dos alunos em função de variáveis tais como gênero, idade, etc. Em segundo lugar, para avaliar a presença de padrões diferenciados na atribuição de notas pelos professores³⁴. Isso demandaria um estudo específico buscando identificar nas notas dos alunos padrões de avaliação dos professores, como, por exemplo, a atribuição de notas menores no início do ano e cada vez maiores ao longo do período letivo, etc. Nesse caso o que se coloca é a possibilidade de investigar a presença de práticas metodológicas de avaliação que se faziam presentes, a despeito de sua legitimação pela produção pedagógica do período. Para tanto, talvez fosse possível o trabalho de garimpagem de documentos e de bibliografia, discutindo as formas possíveis de atribuir notas aos alunos. Porém, tal pesquisa escapa das possibilidades do presente trabalho.

³⁴ Em trabalho anterior, este autor já havia apontado, para o mesmo período, a presença de padrões recorrentes nas formas de atribuição de notas pelos professores, aos quais se ajustaria o desempenho dos alunos. Ver SANTOS, 2007.

Ao longo da pesquisa, no entanto, foi encontrado um texto que trata especificamente deste tema de uma forma bastante prática, mas questionável do ponto de vista pedagógico. Trata-se de um curto artigo de Jonathas Serrano³⁵, publicado com o título de “Um Systema de dar Notas”, em um exemplar da revista “A Escola”. Nesse artigo, o autor expõe um modo que lhe parecia exemplar de atribuição de notas:

Quem contestará a dificuldade que ha em dar notas com justiça? Trata-se de apreciar numericamente um facto psychologico, e dos mais complexos: o aproveitamento do alumno. Tudo são dificuldades, quer da parte do proprio discente, que do lado do professor-juiz (...)

Um professor muito meu amigo applica, ha bastantes anos, e com exito crescente o seguinte processo. Nunca, da primeira vez, dá nota optima ao estudante (...) Chegada a segunda vez, e verificado o aproveitamento do alumno, terá este grau “nove”, ficando candidato ao “dez”(...)

Nunca, porém, deve o estudante imaginar que tombou num poço fundo de que é impossivel sahir: mostre-se-lhe sempre a escada da salvação, cujos degraus são os productivos esforços quotidianos, ‘recompensados logo na lenta, mas constante ascensão: grau ‘quatro’, ‘sete’, ‘nove’... até, quem sabe?, o ‘dez’, difficil, raro, não porém inacessível. (SERRANO, 1923).

Embora de data bastante anterior ao período pesquisado, o autor descreve uma das formas possíveis de atribuição de notas encontradas em meio aos livros de registro consultados. Se é verdade que aplicação e aproveitamento não são critérios que possam ser considerados como “neutros” ou isentos de visões subjetivas, pensar na possibilidade de que os professores possam ter se utilizado de metodologias “pessoais” para atribuir notas aos alunos implica assumir que, para além do que se possa tomar como normas pedagógicas, um universo de normas práticas orientava o dia a dia dos professores.

2.2. OS LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES

Um segundo tipo de livros de registro presente no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” é o Livro de Ponto dos Docentes do Curso Primário Anexo à EN, dos quais, para o período pesquisado, foram encontrados seis exemplares. Trata-se de uma série completa - para o período estudado - e de uma massa documental menos volumosa que a composta pelos Livros de Chamada, embora igualmente densa.

³⁵ Jonathas Serrano participou da Associação Brasileira de Educação, integrando o Conselho Diretor, empossado em 1928, e as diretorias empossadas em 1933 e 1934. (CARVALHO, 1998, p. 486, 492)

Em alguns aspectos os Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário se assemelham aos Livros de Chamada, como também aos demais livros de registro da escola: possuem um formato padrão, capa dura, páginas numeradas, campos impressos (em menor número), orientações sobre o correto preenchimento, etc. Na contracapa, no alto, o logotipo da tipografia³⁶ onde foi impresso, o Brasão de Armas do Brasil, a expressão “Almoxarifado” ou “Diretoria do Material”, seguido por Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública de São Paulo, e, por fim, das “Instruções”. Na primeira e na última páginas, respectivamente, os Termos de Abertura e Encerramento, já pré-impressos, com lacunas a serem preenchidas pela direção da escola.

Assim como nos Livros de Chamada, nos Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário, as datas manuscritas nos Termos de Abertura e Encerramento são as mesmas, indicando que provavelmente a direção as preencheu um mesmo dia, que, para todos os livros do período, coincide com o início de seu uso pelos professores. Observe-se, ainda, que cada um desses livros teve seu uso por um período mais extenso que um ano.

Com relação às “Instruções”, permaneceram idênticas nos seis livros do período, o que também indica algum tipo de estabilidade quanto aos tipos de demandas que colocavam, sobretudo aos diretores. Por fim, a forma como esses livros eram utilizados também revela alguma estabilidade da escola nas suas práticas, embora com algumas nuances.

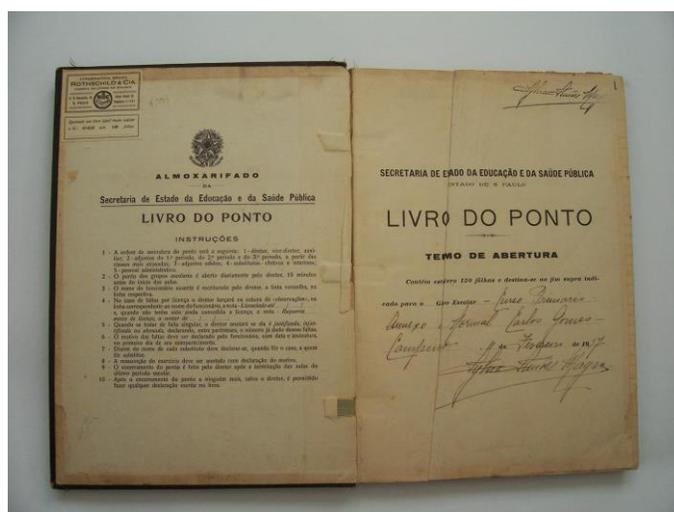
Cabe destacar que o modelo de Livro de Ponto utilizado no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, ao longo do período estudado, foi produzido especificamente para os grupos escolares, o que motivou a presença da expressão “Grupo Escolar” em seu Termo de Abertura; essa expressão foi riscada em cinco – do total de seis - livros usado no período, sendo acrescentada, ao lado, a expressão “Curso Primário Anexo”.

É interessante observar que os Livros de Ponto parecem ter sofrido uma mudança semelhante à observada em relação aos Livros de Chamada: até 1935, uma “Nota” impressa na contracapa do livro orientava, de forma simplificada, sua utilização; junto ao “Termo de Encerramento”, ao final do livro não constava qualquer orientação adicional. Já os Livros de Ponto utilizados a partir de 1935 possuíam “Orientações” detalhadas na contracapa, às quais se somavam outras, junto ao “Termo de Encerramento”. De fato, as últimas páginas dos Livros de Ponto utilizados a partir de 1935, possuem o mesmo formato e o mesmo texto encontrados nos

³⁶ Para este tipo de livro, aparecem apenas duas empresas: Tipografia Brasil – Rothschild & Cia – Fábrica de Livros em Branco e Cia Paulista de Papéis e Artes Graphycas.

Livros de Chamada a partir de 1934. Ou seja, ambos estavam formatados nos termos do Código de Educação de 1933.

Conforme já assinalado, as orientações no Livro de Ponto detalhavam os procedimentos dos diretores para o adequado registro da presença da direção, da vice-direção, do auxiliar, do corpo docente e dos integrantes do quadro administrativo. Mas, no cotidiano administrativo da escola, os Livros de Ponto se prestavam ao registro das presenças e ausências dos docentes e, também, da direção do Curso Primário.



(I. 6 - Livro de Ponto do Curso Primário 1937-38 - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Para dar mais fé aos registros e, possivelmente, também lembrar as diferentes posições hierárquicas enlaçadas à divisão de trabalho na instituição, todas as páginas pares recebiam, no alto, o visto da direção³⁷ – da Escola Normal ou do Curso Primário Anexo à Escola Normal -, a qual se desincumbia dessa atribuição com o carimbo de sua assinatura. Ao final de cada página, a direção do Curso Primário³⁸ anotava a data de seu “Encerramento” e assinava embaixo. E isto depois de já ter sido registrado, no alto dessas páginas, o dia da semana, do mês, o mês e o ano.

³⁷ Dos seis Livros de Pontos do período, três receberam carimbo de Geraldo Alves Corrêa, diretor da Escola Normal, e três de Sylvia Simões Magro, diretora do Curso Primário Anexo à Escola Normal.

³⁸ Ao longo do Estado Novo, a direção do Curso Primário esteve a cargo de Sylvia Simões Magro, que foi substituída de 11/3/1937 a 20/3/1937 pelo prof. Celestino de Campos, de 22/9/1937 a 29/10/1937 pela Prof^ª Maria Ari Fonseca, de 11/7/1938 a 24/8/1938 pelo Prof^º Celestino de Campos e de 16/5/1945 a 9/6/1945 pela Prof^ª Violeta Dória Lins.

Se considerarmos que o cumprimento do conjunto das atribuições previstas para os diretores de escola e para os professores demandava um esforço contínuo no sentido de “melhor” aproveitamento do tempo, então é possível supor que, assim como os professores, também os diretores buscavam formas práticas e rápidas para se desincumbirem das exigências burocráticas e, da mesma forma que preenchiam e assinavam os Termos de Abertura e Encerramento num mesmo dia, talvez fizessem o mesmo para “vistar” tais livros.

Além das diferenças relativas às “Instruções”, os Livros de Ponto guardavam outras especificidades: os quatro primeiros Livros de Ponto possuem 150 páginas e os demais, duzentas; enquanto o Livro de Chamada tinha cada duas páginas impressas para um único quadro mensal, os Livros de Ponto reservavam uma única página para cada dia letivo.

Uma primeira informação fornecida pelos Livros de Ponto Docente do Curso Primário diz respeito ao número de turmas da escola que, ao longo do período pesquisado, apresentou a seguinte distribuição:

**Q. 2 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
NÚMERO DE TURMAS POR GÊNERO (ESTADO NOVO)**

	SEÇÃO MASCULINA	SEÇÃO FEMININA	TURMAS MISTAS	ESCOLA MODELO ISOLADA ³⁹	TOTAL DE TURMAS
1937	4	7		1	12
1938	4	7		1	12
1939	5	6		1	12
1940	5	6		1	12
1941	4	8		0	12
1942	4	8			12
1943	4	7		1	12
1944	4	7	1		12
1945	4	7	1		12

³⁹ Corresponhia a uma turma multiseriada (com as três séries - 1º, 2º e 3º anos) que se agregava ao Curso Primário Anexo à Escola Normal “Carlos Gomes”, funcionando em seu prédio e subordinada à sua administração. A regência desta turma ficava a cargo de uma professora.

Como é possível observar, o quadro acima indica a estabilidade da escola no que se refere ao número de turmas em funcionamento, ao longo do Estado Novo, período em que se mantém constante (12 no total) e, ao mesmo tempo, o número de turmas femininas se mantém entre 50% e 100% maior que o das masculinas.

Um segundo tipo de informação fornecida pelos Livros de Ponto é sobre a composição do corpo docente do Curso Primário. Aqui, novamente, a imagem é de estabilidade, conforme é possível visualizar no quadro seguinte.

**Q. 3 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS⁴⁰ E RESPECTIVAS TURMAS (ESTADO NOVO)**

PROFESSORAS ADJUNTAS	TURMAS								
	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
ANADYA NAVARRO DA SILVEIRA MARQUES									PROF. À DISPOSI ÇÃO
ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO	3º ANO MASC.	2º ANO MASC.	2º ANO B MASC.	3º ANO B FEM.	3º ANO B FEM.				
ANTONIETA ZINNI								4º ANO A FEM.	4º ANO A FEM.
DOLORES DE CAMARGO BUENO	3º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.	3º ANO FEM.	3º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.	2º ANO MASC.	2º ANO MASC.	3º ANO MASC.
EDITH CAZES VIANNA	2º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.	1º ANO B FEM.	2º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.	2º ANO A FEM.
ELZA HELLMEISTER	2º ANO B FEM.	3º ANO B FEM.	2º ANO A MASC.	3º ANO A MASC.	3º ANO MASC.	2º ANO MASC.	3º ANO B FEM.	3º ANO B FEM.	3º ANO B FEM.
IRACEMA RIBAS	1º ANO FEM.	1º ANO FEM.	1º ANO FEM.	1º ANO FEM.	1º ANO A FEM.	1º ANO A FEM.	1º ANO A FEM.		
LEONOR GUEDES DE CAMARGO	3º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.	2º ANO B FEM.
LEONTINA CARDOSO	4º ANO A FEM.	3º ANO MASC.	4º ANO MASC.	3º ANO B MASC.	4º ANO B FEM.	4º ANO B FEM.	4º ANO A FEM.		
MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	4º ANO MASC.	4º ANO MASC.	3º ANO MASC.	4º ANO MASC.	2º ANO MASC.	3º ANO MASC.	3º ANO MASC.	3º ANO MASC.	2º ANO MASC.

⁴⁰ Professoras adjuntas eram as que haviam ingressado no magistério, aprovadas no período de estágio e adquirido estabilidade no cargo.

MARINA VILLELA DE TOLEDO	ESCOLA ISOLADA MODELO	ESCOLA ISOLADA MODELO	ESCOLA ISOLADA MODELO	ESCOLA ISOLADA MODELO	1º ANO B FEM.	2º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.	3º ANO A FEM.
NAIR DE OLIVEIRA						3º ANO B FEM.	ESCOLA ISOLADA MODELO	1º ANO MISTO	1º ANO MISTO
ONDINA COSTA GRIZI	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO MASC.	1º ANO ANOMASC.
OTTILIA CARRERA	4º ANO B FEM.	4º ANO B FEM.	4º ANO A FEM.	4º ANO FEM.	4º ANO FEM.	4º ANO A FEM.	4º ANO B FEM.	4º ANO B FEM.	4º ANO B FEM.
SARAH VEIGA MORONI							1º ANO A FEM. ⁴¹	1º ANO A FEM.	1º ANO FEM.
VIOLETA DÓRIA LINS	2º ANO MASC.	4º ANO A FEM.	4º ANO B FEM.	2º ANO MASC.	4º ANO MASC.	4º ANO MASC.	4º ANO MASC.	4º ANO MASC.	4º ANO MASC.

É possível ver, a partir do quadro anterior, que o corpo docente do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” era feminino, sendo que, no período estudado, foram encontrados somente dois professores. O primeiro era professor adjunto e teve longa permanência na escola; nos Livros de Ponto, ao lado de seu nome – sempre na linha final do espaço reservado aos adjuntos aparece a expressão “Professor Dentista”, o que indica que a sala de aula não era seu principal espaço de trabalho; o segundo, substituto efetivo⁴², permaneceu na escola por cerca de dois anos e, até onde os Livros de Ponto permitem observar, exerceu regularmente as funções de substituição.

Uma segunda imagem fornecida pelo quadro acima é, novamente, a de estabilidade do corpo docente do Curso Primário. Das dezesseis professoras que lecionavam no Curso Primário, nove se mantiveram por todo o período, sendo provável que várias dessas tenham permanecido por um tempo ainda maior. Das três que deixaram a escola, no referido período, uma (Anália) aposentou-se em 28/5/1942⁴³; a segunda, Prof^a Iracema Ribas, lecionou até o fim do ano de 1942, sendo substituída desde o início das aulas em 1943⁴⁴; e a terceira, professora Leontina Cardoso, lecionou

⁴¹ Entrou na vaga da prof.^a Iracema Ribas.

⁴² Professores substitutos efetivos eram os recém-formados no Curso Normal, admitidos para estágio no Curso Primário e que substituíam as professoras adjuntas quando essas faltavam.

⁴³ A aposentadoria se deu nos termos do “artigo 193, nº 11 do Decreto-lei nº 12.218, de 28/11/941” (Livro de Ponto do Curso Primário 1941-42, p. 15).

⁴⁴ Ainda em 1946, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, aparece despacho indicando que esta professora não havia se aposentado, o que sugere que havia se removido da escola. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 10/1/1946, p. 6.

regularmente até o final do ano letivo de 1943, sendo que, no início do ano seguinte, seu nome já não aparece no Livro de Ponto, sem que conste qualquer observação a respeito.

Outras três professoras adjuntas ingressaram na EN “Carlos Gomes” ocupando as vagas abertas pela saída das acima citadas; além delas, uma ingressou na condição de “Prof. à disposição”⁴⁵ tendo substituído em um único dia uma professora que faltou. No ano seguinte, essa professora “à disposição” assumiria a docência em uma turma do Curso Primário.

Outro dado que talvez possa denotar alguma estabilidade diz respeito à alocação dos professores pelas diversas turmas. A esse respeito, caberia questionar se as professoras escolhiam as turmas para as quais lecionariam, a cada ano, de acordo com alguma classificação, se a direção atribuía as turmas de acordo com o que considerava melhor corresponder ao perfil das professoras e mesmo à revelia delas, ou se haveria algum tipo de acordo capaz de atender às diferentes expectativas das duas partes. Embora a consulta à legislação ajude a entender esse quadro, é provável que a mesma não seja suficiente para explicá-lo.

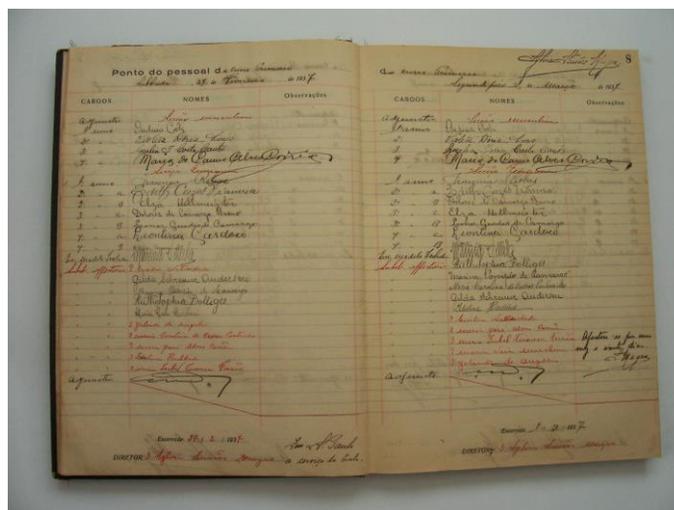
Ao longo do período estudado, metade das professoras lecionou para turmas de um mesmo gênero – masculina ou feminina – enquanto que as demais se alternaram entre turmas de cada gênero. É provável que, para as professoras, não fosse indiferente trabalhar com uma turma masculina ou feminina, ou seja, que a diferença de gênero também cobrasse diferentes cuidados na preparação das aulas, na explicação dos conteúdos, na manutenção da disciplina, etc.

Além disso, três professoras lecionaram em uma mesma série, de um mesmo gênero, por todo o período, sugerindo que talvez se considerassem ou fossem consideradas, mesmo, donas da “cadeira”.

Porém, o dado mais significativo, nesse aspecto, é que apenas quatro professoras lecionaram para turmas de três séries diferenciadas. As demais lecionaram para turmas de duas ou apenas uma série, o que também denota uma estabilidade no trabalho pedagógico. Isso porque, pode-se supor, ao longo do tempo, as professoras devam ter acumulado um certo repertório de saberes e de recursos didáticos que se mostravam mais adequados e eficazes no trabalho com alunos com determinado perfil.

Porém, os Livros de Ponto Docente do Curso Primário oferecem mais informações.

⁴⁵ Esta professora assinava o Livro de Ponto regularmente, como as demais.



(I. 7 - Livro de Ponto do Curso Primário 1937-38 - Curso Primário – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

A partir da observação das anotações de cada página, de cada mês, de cada ano letivo, foi possível, por exemplo, coletar e sistematizar dados relativos às faltas e às trocas das professoras, de cada turma de cinco anos do período. Tendo em vista o volume da massa documental e a quantidade de dados nela contida, optou-se pela coleta de uma amostragem, que se restringiu às informações contidas nos anos ímpares: 1937, 1939, 1941, 1943 e 1945. Apesar desse corte diminuir a representatividade dos dados recolhidos e analisados ao longo do trabalho, tornou-se visível a impossibilidade de abarcar, com a pesquisa, o conjunto das informações trazidas mesmo pela amostragem selecionada. Por conta disso, outros cortes se fizeram necessários e serão explicitados ao longo do trabalho.

Um primeiro quadro produzido pela coleta dos dados acima referidos mostra o número de faltas, licenças e afastamentos das professoras adjuntas do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. Cabe, aqui, assinalar um problema presente nesse quadro e que diz respeito à imprecisão de parte das anotações feitas nos Livros de Ponto: ao mesmo tempo em que é nítido o registro das presenças – através das assinaturas das professoras, nem sempre é nítido o enquadramento legal de suas “ausências”, ou seja, se essas correspondiam a faltas, licenças ou afastamentos. Talvez deva se considerar que esse descuido por parte da parte administrativa da escola correspondia à noção de desnecessidade de registro daquilo que “todos” – na administração da escola - tinham

conhecimento, mas que, do ponto de vista da burocracia envolvida na produção de tais livros ou da administração da rede pública estadual de ensino, poderia significar um grave descuido. Pode-se, por fim, considerar que haveria alguma outra forma de registrar eventos tais como afastamentos e licenças, e daí a expressão “descuido” seria por demais pesada.

De qualquer modo, do ponto de vista da pesquisa, o não detalhamento de algumas informações nos Livros de Ponto exigiu uma leitura mais vagarosa dos registros, buscando entender as lacunas e completá-las, na medida em que não houvesse comprometimento da qualidade das informações colhidas. Quando isso não foi possível, um ponto de interrogação (?) foi colocado junto aos dados recolhidos.

Os primeiros quadros produzidos pela pesquisa foram os seguintes:

**Q. 4 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES – CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS – FALTAS E LICENÇAS MENSAIS⁴⁶ – 1937**

TURMAS	MÊS	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	DIAS LETIVOS	15	24	25	22	9	25	26	24	24	21	215
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANNO	ONDINA COSTA GRIZI	1, (N. 1)	1, (N. 2)	1, (N. 4)	2	0	3	2	(N. 13), 23 L	24 L	2 L	10 + 49 L
2º ANNO	VIOLETA DÓRIA LINS	0	1	1	0	1	2	2	1	1	2	11
3º ANNO	ANÁLIA FERAZ DA COSTA COUTO	0	1, N.3	1, (N.5)	2 (N. 8; N. 8')	0	2	2	1 + 2 (N. 6; N. 7)	2 (N. 9; N. 10)	0	13
4º ANNO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1, (N. 14)	3
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANNO	IRACEMA RIBAS	0	0	0	1	0	1	0	(N. 13), 23 L	24 L	21 L	2 + 68 L

⁴⁶ Os números indicam as faltas das professoras; os números acompanhados pela letra “L” indicam os dias de licença e as letras N (entre parênteses) remetem a uma nota feita no Livro de Ponto, conforme o quadro seguinte.

2º ANNO A	EDITH CAZES VIANNA	0	0	10	18	1	(N. 11), 24 L	26 L	8	2	1	40 + 50 L
2º ANNO B	ELZA HELLMEISTER	0	1	0	0	1	3	1	1	1	0	8
3º ANNO A	DOLORES DE CAMARGO BUENO	0	1	1	1	2	6	2	4	3	1	21
3º ANNO B	LEONOR GUEDES DE CAMARGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4º ANNO A	LEONTINA CARDOSO	0	0	1	0	0	0	6	0	1	0	8
4º ANNO B	OTILIA CARRERA	0	0	2	0	0	0	3 (N. 12), + 10 L	14 L	1	0	6 + 24 L
E. MOD. ISO. ⁴⁷	MARINA VILLELA	1	2	4	1	3	4	1	0	4	1	21
TOTAL DE AUSÊNCIAS												334

**Q. 5 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES – CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS – JUSTIFICATIVAS DE AUSÊNCIAS⁴⁸ – 1937**

N. 1 – EM 26/2/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”
N. 2 – EM 11/3/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”
N. 3 – EM 17/3/1937: “FALTEI HONTEM 16 POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”
N. 4 – EM 7/4/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”
N. 5 – EM 16/4/1937: “FALTEI HONTEM, ISTO É, SÁBBADO, POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”
N. 6 - EM 21/9/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”
N. 7 – EM 24/9/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA C. COUTO”
N. 8 - EM 11/5/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”
N. 8’ - EM 29/5/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. CAMPINAS, 29 DE MAIO 1937. ANALIA C. COUTO”
N. - 9 - EM 9/10/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”
N. 10 - EM 16/10/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”

⁴⁷ Escola Isolada Modelo

⁴⁸ As notas (N.) se referem ao quadro anterior (Q. 4).

N. 11 – EM 1/07/1937: “ENTROU EM LICENÇA POR DOIS MESES. S. S. MAGRO”
N. 12 - EM 19/8/1937: “ENTROU EM EXERCICIO HOJE, DIGO, ENTROU EM GOSO DE LICENÇA DE UM MÊS A PROF. OTTILIA. S.S. MAGRO”
N. 13 - EM 1/9/1937: “ENTRARAM EM GOSO DE LICENÇA AS PROFS IRACEMA RIBAS E ONDINA COSTA RESPECTIVAMENTE SUBSTITUIDAS PELAS __ YOLANDA DE ANGELIS E M. JOSÉ CORRÊA SUBSTIT. D. ONDINA COSTA. S.S. MAGRO”
N. 14 – EM 17/11/1937: “FALTEI NO DIA 13 POR DOENTE. M. DO C. A. CORRÊA”

Através do primeiro quadro (Q. 4), produzido a partir das informações recolhidas nas 215 páginas correspondentes aos dias letivos do Curso Primário do ano de 1937, é possível visualizar as turmas, as professoras, os dias letivos de cada mês, as faltas e as licenças das docentes. Em complemento ao primeiro quadro, o segundo mostra as transcrições das notas explicativas dos eventos (faltas, licenças, etc.), registradas nos Livros de Ponto e rubricadas pela diretora do Curso Primário, Sylvia Simões Magro ou por algum seu substituto.

Assim, a partir da comparação dos dados apresentados no primeiro e segundo quadros, é possível perceber que, de um total de 334 faltas-dias das professoras, no ano letivo de 1937, apenas 12 tiveram registro de motivo de saúde. Quanto às demais, nenhum registro escrito, nesse livro, dá conta do motivo.

Esses mesmos quadros foram também produzidos para cada um dos demais anos tomados como amostragem para o estudo do período⁴⁹, ou seja, para os anos ímpares.

Como síntese de todas essas informações e tendo em vista a visualização das mesmas, agora para todo o período analisado, foi produzido um novo quadro. Enquanto os dois primeiros discriminam as faltas, licenças e afastamentos de cada professora adjunta, para cada mês letivo do ano, com os totais de cada tipo de evento, ao final, e as notas explicativas dos mesmos, o seguinte constitui-se num quadro-resumo que apresenta os totais dos eventos para cada ano em particular da amostragem, bem como das “explicações” presentes de cada evento. Além disto, o novo quadro introduz alguns percentuais que possibilitam observar, embora de modo precário, o “peso relativo” de cada tipo de evento.

⁴⁹ Os quadros desses dois primeiros tipos, para cada um dos cinco anos escolhidos como amostragem, encontram-se ao final do trabalho – Anexo 1. A eles se adicionam os quadros relativos às ausências das professoras substitutas efetivas.

**Q. 6 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS – FALTAS E LICENÇAS ANUAIS (ESTADO NOVO)**

	1937	1939	1941	1943	1945
DIAS LETIVOS (A)	215	227	224	224	206
TOTAL DE FALTAS-DIA⁵⁰ (B)	334	550	238	477	494
TOTAL DE FALTAS-DIA POR MOTIVO DE SAÚDE ⁵¹ (C)	12	33 + 101 L	11	0	2
C/B	3,59 %	6 %	4,62 %	0%	0,40 %
TOTAL DE DIAS DE LICENÇAS (D)	191	384	122	261	90
D/B	57,18 %	69,81 %	51,26 %	54,77 %	18,22 %

No quadro acima é possível observar alguma estabilidade apenas no que diz respeito ao número de dias letivos de cada ano, o qual era previsto no Código de Educação de 1933; os demais dados parecem oscilar de forma acentuada, a ponto de dificultar a formulação de conjecturas sobre os mesmos. No que diz respeito às licenças por motivo de saúde, ao longo da pesquisa ficou bastante evidente que tal tipo de registro, nos livros de registro, em geral, e nos Livros de Ponto, em particular, era em parte negligenciado pelo corpo administrativo da escola. Por isso, tendo em vista completar ao máximo as séries de dados, recorreu-se também às informações fornecidas pelo Livro de Registro de Requerimentos, o que não pareceu suficiente para tornar os dados dos quadros produzidos absolutamente precisos, mas apenas aproximativos.

No entanto, a partir das séries produzidas algumas hipóteses parecem cabíveis. É possível pensar, em primeiro lugar, que as justificativas das faltas relacionadas a problemas de saúde, ou a outros de igual gravidade, poderiam ter um espaço específico para registro que não o Livro de Ponto, e que apenas algumas professoras consideravam que cabia neste último um registro adicional. Isso explicaria a “redução” drástica do número de faltas desse tipo a um patamar improvável, próximo a zero, no período pesquisado.

⁵⁰ Inclui todos os tipos de faltas, inclusive as licenças.

⁵¹ Inclui as licenças apontadas nos Livros de Ponto como motivadas por problemas de saúde.

Porém, se considerarmos que ausências e licenças provocadas por doenças não necessariamente aparecem como tais, então é possível considerar que essas apareçam incluídas nas faltas em geral, ou seja, na somatória das faltas, das licenças e dos afastamentos. Tal hipótese parece coerente com o fato de a somatória de faltas apresentar, ao longo do período, um movimento menos errático – excetuando-se o ano de 1941 - que o das anteriores.

Deste modo, os dados relevantes – ou mais confiáveis - do quadro anterior se restringiriam aos reproduzidos no seguinte:

**Q. 7 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS – FALTAS E LICENÇAS ANUAIS (ESTADO NOVO)**

	1937	1939	1941	1943	1945
DIAS LETIVOS	215	227	224	224	206
TOTAL DE FALTAS-DIA ⁵²	334	550	238	477	494

Dos Livros de Chamada do Curso Primário foram destacados dois aspectos considerados relevantes no trabalho escolar, que parecem impactar diretamente na relação professor-aluno, e de alguma forma, também repercutir na aprendizagem, quais sejam, o número de professoras que trabalharam com cada turma do Curso Primário, ao longo de cada ano letivo, e o número de troca de professoras nas mesmas. Fica nítido que tais aspectos guardam relação direta com as faltas, licenças e afastamentos das professoras.

Assim, a partir do levantamento do número de faltas, licenças, afastamentos ao longo de cada ano letivo (Vide Anexo 1), e do levantamento das substituições, foi possível produzir o quadro⁵³ seguinte:

⁵² Inclui todos os tipos de faltas, inclusive as licenças.

⁵³ Quadros semelhantes, com os dados relativos às demais séries do Primário encontram-se no Anexo 2, p. 281.

**Q. 8 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS POR TURMA DE 1º ANO (ESTADO NOVO)**

(PA – PROF ADJUNTA; PS – PROF SUBSTITUTA)

Série/ Ano	Professora Início e término do exercício com a turma	Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)			
1º A FEM. 1937		Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/7 – 31/8	Yolanda de Angelis (PS) 1/9 – 30/11		2	1
1º A MASC. 1937	Ondina Costa (PA) 11/2 – 31/8	Maria José Alves Corrêa (PS) 1/9 - 30/11			2	1
1º FEM. 1938	Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/2 – 30/11				1	0
1º MASC. 1938	Ondina Costa (PA) 1/2 – 30/11				1	0
1º FEM. 1939	Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/2 – 30/11				1	0
1º MASC. 1939	Ondina Costa (PA) 1/2 – 30/11				1	0
1º FEM. 1940	Iracema Ribas Ferraz (PA) 12/2 – 28/11				1	0
1º MASC. 1940	Ondina Costa (PA) 12/2 – 30/11				1	0
1º A FEM. 1941	Iracema Ribas Ferraz (PA) 3/2 – 29/11				1	0
1º MASC. 1941	Ondina Costa (PA) 3/2 – 29/11				1	0
1º B FEM. 1941	Marina Villela de Toledo (PA) 3/2 – 29/11				1	0
1º A FEM. 1942	Iracema Ribas Ferraz (PA) 6/2 – 30/9	Cecília Gomes (PS) 1/10 – 31/10	Iracema Ribas Ferraz (PA) 3/11 – 30/11		2	2

1º MASC. 1942	Ondina Costa (PA) 6/2 – 10/6	Ondina Costa (PA) 1/7 – 30/11			1	0
1º MISTO 1942	Edith Cazes Vianna (PA) 6/2 – 30/5	Edith Cazes Vianna (PA) 1/6 – 30/11			1	0
1º A FEM. 1943	Cecília Gomes (PS) 8/2 – 31/5	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 1/6 – 29/11			2	1
1º MASC. 1943	Ondina Costa (PA) 8/2 – 30/11				1	0
1º A FEM. 1944	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 24/2 – 30/11				1	0
1º MASC. 1944	Ondina Costa (PA) 24/2 – 30/11				1	0
1º MISTO 1944	Nair Oliveira S. Camargo (PA) 24/2 – 28/11				1	0
1º A FEM. 1945	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 15/2 – 26/11				1	0
1º MASC. 1945	Ondina Costa Grizi (PA) 15/2 – 26/11				1	0
1º MISTO 1945	Nair Oliveira S. Camargo (PA) 15/2 – 30/8					

Com relação ao quadro acima, é importante salientar que não se encontra completo devido ao fato de os Livros de Chamada também não formarem uma série completa. Ou seja, a ausência de vários livros desse tipo, no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, também gerou lacunas quanto ao conhecimento de todos os professores que lecionaram em todas as turmas, em todos os anos do período estudado. Porém, para a maioria das turmas foi possível um levantamento completo de dados⁵⁴.

Nesse quadro, é possível observar, ao longo do Estado Novo, quais professoras lecionaram, em quais períodos, para quais turmas do Curso Primário. E assim foi possível indicar, através dos

⁵⁴ Os quadros da tabela com fundo cinza correspondem às turmas com tais informações completas.

dois quadros seguintes (Q. 9 e Q. 10), não apenas o número de trocas de professoras que cada turma teve, ao longo do ano letivo, mas também o número de professoras que lecionaram para quais turmas.

**Q. 9 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
TROCAS DE PROFESSORAS POR TURMA - 1º ANO (ESTADO NOVO)**

	Nº DE TROCAS (PELO MENOS)						TOTAL DE TURMAS
	0	1	2	3	4	?	
Nº DE TURMAS DE 1º ANO	17	3	1	0	0	1	22

**Q. 10 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
NÚMERO DE PROFESSORAS POR TURMA - 1º ANO (ESTADO NOVO)**

	NÚMERO DE PROFESSORAS						TOTAL DE TURMAS
	1	2	3	4	5	?	
TURMAS DE 1º ANO	17	4	0	0	0	1	22

O número de trocas de professoras não correspondia exatamente ao número das que lecionavam para a turma, ao longo de um ano letivo. Em alguns casos as professoras se afastavam da sala de aula, duas vezes num mesmo ano, por um período considerável, e eram substituídas por uma mesma professora. Em outros casos, dois afastamentos de uma mesma professora davam ensejo a substituições por duas professoras. E, em ambos os casos, pode-se supor impactos diferenciados em relação aos alunos e ao processo de aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio esboçada acima, foram produzidos quadros-síntese (Q. 11 e Q. 12) com esses mesmos tipos de dados para o conjunto das turmas do Curso Primário.

Q. 11 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
TROCAS DE PROFESSORAS POR TURMA (ESTADO NOVO)

	NÚMERO DE TROCAS (PELO MENOS) POR TURMAS						TOTAL DE TURMAS
	0	1	2	3	4	?	
1º ANO/TOTAL	17	3	1	0	0	1	22
TOTAL EM %	77,27 %	13,64 %	4,54 %	0 %	0 %	4,54 %	99,99 %
2º ANO/TOTAL	16	1	1	2	1	4	25
TOTAL EM %	64,00 %	4,00 %	4,00 %	8,00 %	4,00 %	16,00 %	100,00 %
3º ANO/TOTAL	18	2	5	1	1	0	27
TOTAL EM %	66,67 %	7,41 %	18,52 %	3,70 %	3,70 %	0 00 %	99,99 %
4º ANO/TOTAL	14	3	5	0	1	1	24
TOTAL EM %	58,33 %	12,50 %	20,83 %	0,00 %	4,17 %	4,17 %	100,00 %
ESCOLA ISOLADA MODELO/TOTAL	4	0	1	0	0	1	6
TOTAL EM %	66,66 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	16,67 %	100,00 %

Q. 12 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
NÚMERO DE PROFESSORAS POR TURMA (ESTADO NOVO)

	NÚMERO DE PROFESSORAS (PELO MENOS) POR TURMAS						TOTAL DE TURMAS
	1	2	3	4	5	?	
1º ANO/TOTAL	17	4	0	0	0	1	22
TOTAL EM %	77,27 %	18,18 %	0 %	0 %	0 %	4,54 %	100,00%
2º ANO/TOTAL	16	2	3	0	0	4	25
TOTAL EM %	64,00 %	8,00 %	12,00 %	0 %	0 %	16,00 %	100,00%

3º ANO/TOTAL	18	6	2	0	1	0	27
TOTAL EM %	66,67 %	22,22 %	7,41 %	%	3,70 %	0 %	100,00%
4º ANO/TOTAL	14	8	0	1	0	1	24
TOTAL EM %	58,33 %	33,33 %	0 %	4,17 %	0 %	4,17 %	100,00%
ESCOLA ISOLADA MODELO/TOTAL	4	1	0	0	0	1	6
TOTAL EM %	66,67 %	16,67 %	%	%	%	16,67 %	100,00%

Nesses dois últimos quadros é possível observar as trocas de Professores das turmas femininas e masculinas do Curso Primário da escola, ao longo dos anos letivos. As turmas que tiveram uma única troca são as que iniciaram o ano letivo com uma professora e terminaram o ano com outra. As que tiveram duas trocas iniciaram o ano letivo com uma professora, continuaram as atividades com uma segunda e terminaram o ano letivo com a primeira ou com uma terceira.

A princípio, é necessário observar que, pelos dados apurados, cerca de 77% das turmas femininas e masculinas do Curso Primário da Escola atravessaram o ano letivo com uma única professora, ao passo que as 23% restantes tiveram aulas com pelo menos duas professoras. Para precisar essa informação, é preciso acrescentar que os Livros de Chamada mostram que essas substituições, no 1º Ano do Curso Primário, tinham duração não inferior a 27 dias corridos, ou seja, quase um mês. Quanto às demais séries, os quadros mostram um crescimento na média do número de faltas das professoras e também no número das substituições.

Seria possível tentar estabelecer outras correlações a partir de outros ordenamentos e outras leituras dos dados. No entanto, para o que interessa para o presente trabalho, basta acrescentar dois quadros, que se constituem em “desdobramentos” dos anteriores, a partir da divisão das séries pelo critério de gênero. Com isso, obtêm-se os seguintes quadros:

**Q. 13 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
TROCAS DE PROFESSORAS POR TURMA MASCULINA (ESTADO NOVO)**

	Nº DE TROCAS (PELO MENOS) POR TURMAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	?	
1º ANO/EM %	88,90	11,10 %	0 %	0 %	0 %	%	100,00 %
2º ANO/EM %	75,00 %	0 %	12,50 %	0 %	0 %	12,50 %	100,00 %
3º ANO/ EM%	50,00 %	20,00 %	20,00 %	10,00 %	0 %	0 %	100,00 %
4º ANO/EM%	66,67%	22,22 %	%	%	11,11 %	%	100,00 %

**Q. 14 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
TROCAS DE PROFESSORAS POR TURMA FEMININA (ESTADO NOVO)**

	Nº DE TROCAS (PELO MENOS) POR TURMAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	?	
1º ANO/EM %	70,00 %	20,00 %	10,00 %	0 %	0 %	0 %	100,00 %
2º ANO/EM %	58,82 %	5,88 %	0 %	11,76 %	5,88 %	17,65 %	99,99 %
3º ANO/EM %	76,47 %	0%	17,65 %	0 %	5,88 %	0 %	100,00 %
4º ANO/EM %	50,00 %	7,14%	35,71%	0 %	0 %	7,14 %	99,99 %

A forma acima de apresentação dos dados relativos às ausências das professoras tomando como um dos critérios a divisão por gênero dos alunos pode sugerir problemas que sequer seja possível comprovar que de fato existiram. Em outras palavras, é possível que não existissem quaisquer relações entre as ausências das professoras e o fato de uma turma ser masculina ou feminina, e nem os quadros parecem apontar para isso. Se considerarmos a estabilidade do corpo docente no período, inclusive no que diz respeito à permanência das professoras na docência em uma mesma série por longos períodos, então tais quadros se evidenciarão como uma forma inadequada para dar conta de aspectos relacionados mais a uma ou a outra professora do que a questões de gênero. No entanto, afirmar apenas que faltas tinham mais relação com uma ou outra professora parece tão insuficiente para explicar o contexto quanto suficiente para sugerir ilações pouco cuidadosas sobre o mesmo.

Dessa forma, é prudente restringir a leitura desses quadros a um único aspecto, qual seja, ao que é dito de forma imediata. Essa leitura, assim como as demais, coloca questões, sugere possibilidades e demanda novas investigações.

Em primeiro lugar, é possível sugerir que a sala de aula ou uma turma específica eram motivo de algum desconforto para parte das professoras, seja pelo fato de trabalharem com infraestrutura e recursos pedagógicos insuficientes, seja por não disporem de um arsenal didático suficiente para exercerem, tal como gostariam, de fato, a regência da sala de aula, seja por encontrarem alunos refratários às atividades escolares, seja pelo excesso de demandas inerentes ao exercício da função, etc.; ou, pelo contrário, as faltas fossem geradas por dificuldades relacionadas às suas “vidas pessoais”, tais como dupla jornada de trabalho, grandes demandas familiares, com os decorrentes desgastes e adoecimentos.

No entanto, talvez se possa sugerir quase o oposto, ou seja, que o *status* social das professoras as distanciava significativamente do universo do “trabalhador em geral”, que isso as tornasse menos receptivas às agruras da docência e que, por outro lado, por conta da representação que faziam de si próprias, se achavam merecedoras de licenças, afastamentos, etc., por motivos não estritamente decorrentes de impedimentos pessoais. No extremo dessa linha de raciocínio, poder-se-ia pensar em professoras com aversão à sala de aula, aos alunos infantis, etc. Isso indicaria que, de alguma forma, a questão do absentismo⁵⁵ dos professores estava presente no período pesquisado.

Talvez seja mais realista pensar que as razões das licenças e afastamentos das professoras decorriam da combinação de alguns ou todos os fatores elencados, e que delinear um quadro mais preciso desse problema implicaria a busca de outros tipos de documentos.

Porém, a observação dos quadros acima parece suficiente para afirmar que a EN “Carlos Gomes” e as dinâmicas em curso, em seu interior, não eram tão estáveis quanto se pensou inicialmente. A menos que se considere que a escola possuía uma organização tal que garantia, quando da troca de professoras, a continuidade do programa, dos procedimentos pedagógicos, etc.; e seriam precisos mais dados para afirmar se a escola possuía tais atributos ou não.

Desta forma, parece necessário retomar os livros de registro da escola, em busca de indícios relativos a tais aspectos.

⁵⁵ O absentismo ao trabalho, aqui, refere-se às faltas não decorrentes de impedimentos ou ao “Hábito de não comparecer, de estar ausente.” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Verbete: Absenteísmo.)

No que diz respeito à homogeneidade dos procedimentos, os Livros de Chamada já permitiram uma primeira aproximação com algumas das práticas docentes, dentro da sala de aula, sobretudo com as avaliações dos alunos. Conforme assinalado anteriormente, a partir de 1934, foram utilizadas versões de Livros de Chamada que cobravam das professoras a atribuição e o registro, ao final de cada semana, de notas de aplicação e de comportamento de cada aluno da turma. Porém, antes mesmo dessa data, esse procedimento já era adotado por várias professoras – mas não por todas.

Após, 1934, o quadro permanece o mesmo. Algumas professoras avaliavam regularmente, ou seja, semanalmente, seus alunos, atribuindo-lhe as notas de comportamento e de aplicação. Isso a despeito de ser a primeira semana letiva do ano e, mesmo, de essa ter três ou quatro dias letivos. Outras não faziam ou, pelo menos, não registravam as avaliações semanais.

A maior parte das professoras, no entanto, tinha um procedimento irregular: durante alguns períodos fazia avaliações semanais, em outros as fazia apenas em algumas semanas e, em outros, simplesmente não fazia. Os procedimentos das professoras pareciam depender de sua situação funcional: o não cumprimento do previsto oficialmente parecia o regular tanto para as professoras adjuntas quanto para as substitutas.

De que modo seria possível entender tal quadro? Em primeiro lugar, pode-se pensar que, a despeito de regras explícitas quanto às avaliações semanais, as professoras as cumpriam na medida em que consideravam-nas necessárias. Ainda, pode-se pensar que isso era visto sem qualquer estranhamento, inclusive pela direção da escola e pela supervisão de ensino.

No entanto, há um detalhe que parece relevante, nos Livros de Chamada: com exceção de um único exemplar, em que tanto o Termo de Abertura quanto o de Encerramento estão sem assinatura, em todos os outros, as datas de ambos são as mesmas, coincidindo com o início do uso do livro pela professora. Tal fato ocorreu tanto quando esses termos eram assinados pelo diretor da escola, quanto quando assinados pelo vice-diretor, ou pela diretora do Curso Primário.

É, nesse caso, pouco significativo saber se diretor, vice-diretor e diretora do Primário comungavam com uma mesma visão administrativa e pedagógica ou se os dois últimos apenas seguiam a orientação do primeiro. O que aqui importa é o fato de que, provavelmente, a direção preenchia e assinava os termos do Livro de Chamada e, uma vez entregue à professora, esse era utilizado da forma que lhe parecia correta, suficiente, possível ou mesmo menos trabalhosa. Tal conclusão também pode significar que uma parte de seus trabalhos não tinha qualquer

acompanhamento, a menos que se considere que da data coincidente de assinatura dos Termos não se deve inferir nada.

Além dos Livros de Chamada e dos Livros de Ponto, são poucos os livros de registro presentes no Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” que “falam” sobre os professores do Curso Primário. Mais numerosos são os que registram o trabalho dos professores do Curso Normal, sugerindo mesmo que esses últimos foram mais bem guardados e, portanto, preservados, com maior cuidado que os demais. Quanto a isso não se pode afirmar categoricamente que não se trata de simples acaso, a despeito da lembrança recorrente de que a memória é seletiva e – os livros de registro sempre lembram – a burocracia também.

Assim, tendo em vista extrair - ou “produzir” - elementos que pudessem fornecer indícios sobre a organização, uniformidade e estabilidade do trabalho docente no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, foram consultados alguns dos livros de registro do Curso Normal integrantes do Arquivo.

No entanto, os Livros do Curso Normal apenas de forma limitada podem ser considerados como referenciais para pensar sobre o Curso Primário. E isso por vários motivos. Em primeiro lugar, pode-se considerar que o Curso Primário possuía uma direção própria e, por conta disso, talvez seus professores também se sujeitassem de forma diferenciada às demandas burocrático-administrativas. Nesse caso, consideram-se aspectos tais como estilos diferenciados de exercício da direção, demandas diferenciadas colocadas a essa, etc. Mas considera-se, sobretudo, que sob a direção direta da Prof^a Sylvania Simões Magro - diretora do Curso Primário, ao longo de quase todo o Estado Novo - encontrava-se um número bem menor de professores, o que poderia significar uma maior possibilidade de “efetiva direção”. Esse é apenas mais um dado, insuficiente para dar a medida do “poder” de que, de fato, se revestia a figura da direção do Curso Primário, ao qual, por exemplo, é possível contrapor o fato de que a autoridade do Prof^o Geraldo Alves Corrêa, diretor da EN “Carlos Gomes” - também ao longo de quase todo o Estado Novo –, talvez eclipsasse a de sua subordinada hierárquica. Além do que, de acordo com o Livro de Registro de Requerimentos da escola, a admissão na função de professora substituta efetiva – etapa prévia usual, mas não necessária para o ingresso no cargo de professora do Curso Primário - sempre era solicitada junto ao prof. Geraldo Alves Corrêa. Tal fato possivelmente realçava a autoridade desse diretor junto às professoras.

De qualquer modo, a permanência do prof. Geraldo Alves Corrêa e da Prof^a Sylvia Simões Magro à frente da EN “Carlos Gomes” e do Curso Primário Anexo, durante quase todo o Estado Novo, também deve ser entendido como fator significativo, que refletiu e, ao mesmo tempo, promoveu uma estabilidade no funcionamento da instituição.

2.3. OS LIVROS DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS

Esse tipo livro se constituiu em uma importante fonte de informações sobre o funcionamento da escola, no período estudado. Com formato físico distinto dos anteriormente descritos, possui páginas maiores, mais grossas e em maior número que as dos demais. As páginas possuem apenas as linhas horizontais e uma única linha vertical, delimitando duas colunas. É possível que esse livro não tenha sido fornecido à escola pela Secretaria de Educação e Saúde, uma vez que, em seu final, não consta qualquer tipo de “Orientação” de preenchimento, ou mesmo timbre do governo do estado; além disso, o papel decorado da contracapa é distinto dos encontrados nos demais livros de registro da escola; porém tais indicadores não são seguros, uma vez que seu uso teve início na década de 1910. Por fim, suas páginas não são numeradas, mas repartidas por ordem alfabética, através das letras “engastadas” na margem direita das folhas. Muitas das páginas iniciais, além da capa frontal, encontram-se, em grande medida, destruídas pela ação de microorganismos, o que resultou em destruição irremediável de informações relevantes do ponto de vista da história da instituição.



(I. 8 - Livro de Registro de Requerimentos - 1910 - ? - EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

No que diz respeito a seu uso, o Livro de Registro de Requerimentos se prestava à oficialização de solicitações das mais diversas dirigidas ao diretor da escola e que poderiam ser, por ele, deferidas, indeferidas ou apenas receber um parecer – favorável ou desfavorável –, devendo ser aprovadas, em sua maioria, por instância superior. Algumas das solicitações registradas partiam da própria direção da EN “Carlos Gomes”, e eram dirigidas ao Departamento de Educação. Outras se reportavam a questões mais graves, do ponto de vista da imagem da instituição, tais como solicitações de revisão do resultado de provas e exames ou questionamentos quanto ao procedimento de professores da casa, e eram registradas junto à extensa descrição dos fatos – tal como a escola entendia que haviam ocorrido -, em meio à qual mal se divisa os argumentos do “reclamante”. É importante ressaltar que a escrituração dos registros, nesse tipo de livro, deveria ser atribuição e prerrogativa exclusivas da administração da escola, o que explica não serem nele encontradas acusações contra a instituição ou seu corpo de profissionais, as quais podem apenas ser presumidas pelas extensas argumentações nas defesas registradas.

Tais solicitações deveriam ser inscritas, no livro, de acordo com a ordem alfabética das iniciais do nome do solicitante, uma após a outra. No entanto, tal forma de registro já de início gerou interpretações diversas: enquanto a maioria dos registros tomava em conta a letra inicial do primeiro nome, alguns consideravam a do último sobrenome, o que significava que um mesmo solicitante poderia ter entradas em locais diversos do livro. Porém, o problema mais sério na utilização desse livro decorreu do número de páginas reservadas a cada letra “inicial”: enquanto o espaço reservado para algumas se esgotava, para outras ainda havia muito espaço. Pode-se imaginar que, para a administração da escola, iniciar o uso de um livro novo, sem que o velho houvesse acabado, traria o problema prático de ter que procurar registros em dois livros pesados e de manuseio pouco confortável. A solução encontrada – e provavelmente considerada prática pela administração da escola – foi a de, quando faltasse espaço na letra correta, buscá-lo na letra em que houvesse disponibilidade; e quando também se esgotasse esse novo espaço, deveria se recorrer a outro. O resultado é que os registros acabaram se arrumando em uma ordem que, pode-se supor, era inteligível quase que exclusivamente para os que os realizavam e, para, serem encontrados, dependia-se, em grande parte, da memória de quem os havia feito. Exemplo curioso desse resultado aparece em dois requerimentos, feitos por uma mesma professora - Isolina Fomm Rivera - solicitando nomeação como substituta efetiva e, em data posterior, transferência. Feitos

nessa ordem, foram registrados de forma “aparentemente inversa”, ou seja, o primeiro em página posterior ao segundo.

Como já assinalado, encontram-se, no Livro de Registro de Requerimentos, solicitações das mais diversas, oriundas de alunos, de seus responsáveis, de ex-alunos, de professores, funcionários e mesmo da direção da EN “Carlos Gomes”. No período pesquisado, foram encontrados os seguintes tipos de solicitações:

- por parte da direção da escola, endereçados ao Departamento de Educação, subordinado à Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública: solicitação de recursos para aquisição de material didático; solicitação de designação de médico para realização de exame biométrico dos alunos;

- por parte de alunos ou responsáveis: dispensa das aulas de Educação Física, abono de faltas, realização de provas não feitas, representação contra resultados de provas e exames, dispensa de pagamento de taxas, solicitação de prazo para pagamento de taxas;

- por parte exclusivamente de professores e funcionários: licença por motivo de saúde, justificção de falta, remoção para a escola, permuta de cargo com professor ou funcionário da escola, nomeação para cargo de professor ou funcionário, solicitação de regularização de pagamento;

- por parte de professores: abertura de concurso para cadeiras, desdobramento de classes, autorização para participação em congresso, etc.

- por parte de alunos, ex-alunos, professores e funcionários: certidão de idade, solicitação para mudança de nome, naturalização, etc.;

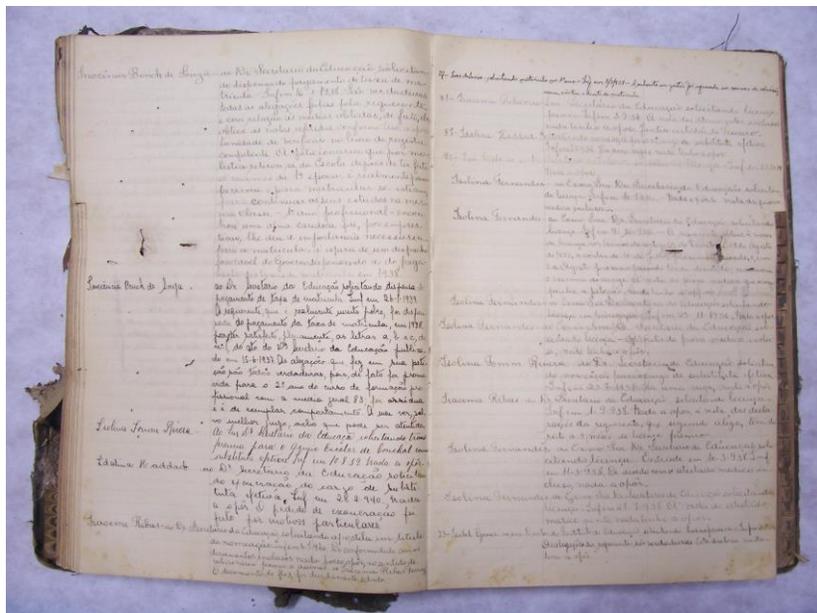
- por parte de outros: “entronização do Cristo”⁵⁶, indicação de nomes de postulantes a cargo de professor ou funcionário, etc.

Junto às solicitações, de forma sumária, normalmente aparece um “Nada a ôpor”, indicando um parecer prévio da direção da escola. A outras, apesar do “nada a ôpor”, ou mesmo de considerações favoráveis ou não à solicitação, a direção acrescentava deixar a decisão à Direção Geral de Ensino ou ao “alto critério” da mesma.

Para este trabalho, apenas alguns tipos de solicitações parecem relevantes. A primeiro delas relaciona-se a aspectos relativos às licenças das professoras adjuntas do Curso Primário.

⁵⁶ Trata-se aqui, provavelmente da imagem do Cristo crucificado, situada no estacionamento da escola.

No que diz respeito às solicitações de licenças por razões de ordem médica, normalmente o diretor acrescentava expressões como “à vista de prova médica” ou equivalente. Em alguns casos, também informava detalhes, dando testemunho da competência do profissional, da gravidade de sua doença, de impressões pessoais colhidas quando da visita ao colega, etc. No entanto, muitas vezes, quando se tratava desse tipo de licença, eram acrescentadas frases informando se o solicitante havia usufruído, ou não, desse tipo de licença nos últimos doze meses. E o que isso sugere é que, em caso positivo, a anuência da Secretaria de Educação poderia estar condicionada a algum exame mais cuidadoso da solicitação.



(I. 9 - Livro de Registro de Requerimentos - 1910 - ? - EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

O exemplo seguinte mostra um registro típico dessa solicitação:

“Maria do Carmo Alves Corrêa – ao Dr. Secretário de Educação solicitando licença. Inf. em 6 – 7 – 43. A requerente não gozou nenhuma licença no corrente ano. A vista do Atestado Médico nada a opôr” (Livro de Registro de Requerimento, 1910 - ?, letra “M”)

Um exemplo distinto do anterior e relativo a um professor do Curso Normal é o seguinte:

Nestor Freire – Ao Dr. Secretário de Educação solicitando um mês de licença. Inf. em 14 – 10 – 938. O requerente snr prof. Nestor Freire, já gozou este ano de

um mês de licença, para tratamento de saúde, a contar de 1 de julho, de acordo com o Art. 5º, do Decreto 6.055, de 19 de agosto de 1933. À vista, porém, da prova médica inclusa, nada tenho a opôr. (*Ibidem*, letra “N”)

Nessa solicitação, o prof. Nestor Freire – do Curso Normal – valeu-se do previsto no Decreto N. 6.055 de 19/8/33. Assim como esse decreto, aparece citado de forma recorrente no Livro de Registro de Requerimentos, a partir de sua publicação, o Decreto-Lei N. 12.273 de 28/10/41, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, que também criou o Dia do Funcionário Público. Além disso, é importante lembrar que a rede paulista de ensino e EN “Carlos Gomes” tinham sua estrutura e funcionamento delineados pelo Decreto N. 5.884, o Código de Educação de 1933.

2.4. OS ENQUADRAMENTOS LEGAIS DAS AUSÊNCIAS

Publicado em 23/4/1933, o Código de Educação tinha aspirações bastante amplas: homogeneizar e ordenar, de forma cabal, a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino paulista, incluídas nesse a rede pública estadual, as redes municipais e a rede privada.



(I. 10 - Relatório da Delegacia Regional de Ensino de São Carlos, 1942, p. 67
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

Nas palavras do General de Divisão Waldomiro Castilho de Lima, Interventor Federal no estado de São Paulo, quando de sua decretação, o Código de Educação de 1933 tinha em vista:

(...) adotar uma legislação completa e organica com unidade de concepção e de plano, segura e previdente e com flexibilidade que permita uma adaptação progressiva a novas exigencias do meio social.

(...) o Estado de São Paulo, já pelo grande número de instituições que integram seu sistema educacional, já pelo vulto dos interesses coletivos e individuais ligados á educação pública, tem necessidade de coordenar e unificar toda a sua legislação num Código de Educação. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

De fato, as intenções do interventor quanto a uma legislação “completa e organica” parecem ganhar corpo nos 955 artigos desse código que “ordena”, de “cima-abaixo”, todo o corpo jurídico relativo à estrutura e funcionamento do ensino paulista. Nesse aspecto, o Código de Educação estava em consonância com o tom do discurso de inúmeros titulares do poder público e mesmo de autores que buscaram refletir sobre a educação no período e, mais que isso, propor reformas educacionais. No que diz respeito às ausências dos professores, o referido código previa dois diferentes tipos de situações: as faltas e as licenças. Com relação às faltas, estabelecia o Código de Educação:

Art. 811 - As faltas dos funcionários docentes, técnicos ou administrativos são classificadas em abonáveis, justificáveis e injustificáveis.

§ 1º são abonáveis as faltas por motivo de nojo ou gala, serviço público obrigatório, comissão do governo, ou recebimento de vencimentos, nestes termos:

a) por sete dias consecutivos, as faltas por motivo de morte de pais, avos, conjuge ou filhos;

b) por tres dias consecutivos, as faltas por morte de sogro ou sogra, genro ou nora, irmão, neto, tio e cunhado, durante o cunhadio;

c) por tres dias consecutivos, as faltas de gala por motivo de casamento;

d) durante os dias de serviço publico obrigatorio, comissão do governo e recebimento dos vencimentos.

§ 2º São justificáveis, sómente até tres por mês, dentro do limite de quinze por ano, as faltas dadas por molestia do funcionario docente, tecnico e administrativo ou de pessoa de sua familia.

§ 3º Os professores e demais funcionarios deverão comunicar por escrito e, quando possivel, com a necessaria antecedencia, suas faltas á autoridade a que estiverem diretamente sujeitos para os efeitos da justificacão.

§ 4º São justificáveis as faltas dadas em circunstancias diferentes das especificadas nos paragrafos anteriores.

§ 5º Entrarão no computo das faltas os domingos e feriados que estejam neles intercalados.

§ 6º No caso de aulas alternadas, será computado como de falta o dia util intercalado entre duas faltas consecutivas.

§ 7º Não será abonada a falta do professor primário que deixou de comparecer á reunião pedagogica, salvo por motivo de moléstia comprovado por atestado medico (...)

Art. 814 - As faltas abonadas não acarretam desconto algum nos vencimentos; as justificadas excluem a gratificação e as injustificadas determinam a perda total dos vencimentos. (*Ibidem*, p. 62)

Nos artigos e parágrafos acima, são visíveis prescrições que permanecem, ainda hoje, no dia a dia das redes públicas de ensino: as faltas abonadas, as justificadas, as injustificadas e as licenças, bem como os eventos que as motivam. Além disso, é possível ver, nesses artigos, uma gradação na fixação de direitos e deveres dos profissionais da educação que parece tomar em conta especificidades de sua condição, seja enquanto funcionários públicos, seja pelo *status* de que usufruam, ou seja por conta de seu grau de escolarização superior ao da maioria dos trabalhadores do país. Assim, é muito provável que alguns desses “direitos” não se estendessem ao conjunto das categorias profissionais, como, por exemplo, a possibilidade de abonar ausências relacionadas a “dias de serviço público obrigatório, comissão do governo e recebimento dos vencimentos”, conforme previsto no § 2º do Artigo 811 do Código de Educação.

Se o abono de faltas para “recebimento dos vencimentos” parece algo inimaginável para o conjunto dos trabalhadores urbanos, nas décadas de 1930 e seguinte, por outro lado, esse parágrafo insinua a obrigatoriedade de atendimento a convocações – de natureza não especificada no Código de Educação – que, pode-se presumir, estariam relacionadas à prestação de serviços não necessariamente relativos ao cargo de professor, mas dos quais esse profissional poderia se desincumbir, haja vista as qualificações previstas em sua formação.

Por outro lado, junto à fixação de direitos, também transparece a preocupação em detalhar alguns limites para o professor, tendo em vista minimizar prejuízos ao trabalho escolar. Isso pode ser observado no § 7º do Artigo 811, quando são colocadas restrições ao abono de faltas nas reuniões pedagógicas, ou quando, conforme previsto no § 3º do mesmo artigo, se orienta para a prévia comunicação, sempre que possível, das faltas justificadas à autoridade hierárquica superior.

Com relação às licenças, o Código de Educação estabelecia, em linhas gerais, que:

Art. 821 - Nenhum funcionário docente, técnico ou administrativo poderá estar fora do exercício do cargo por mais de oito dias, sinão em gozo de licença (...)

Art. 826 - Além das que venha a obter para tratamento da saúde, podem requerer os funcionarios docentes, tecnicos e administrativo, em cada cinco anos, por motivo atendivel, a juizo do governo, ate tres meses de licença (...)⁵⁷

⁵⁷ De acordo com o Art. 849 do Código de Educação, todas as licenças concedidas nos termos do Art. 826 implicavam “perda total dos vencimentos” (*Ibidem*, p. 63).

Art. 828 - O pedido de licença por molestia, ate sessenta dias, devera ser instruido com atestado medico ou comprovação por inspeção de saude, quando o determinar o governo, só sendo concedida, por maior prazo, mediante previa inspeção do impetrante por junta medica (...)

§ 2º - nenhum requerimento de licença sera encaminhado a Secretaria da Educação e da Saude Pública sem as devidas informações da autoridade escolar competente que se pronunciara sobre o caso com absoluta isenção (...)

Art. 831 - A licença com inicio declarado ainda poderá ser concedida, a juizo do governo, nos casos de molestia que de todo impossibilite o funcionario de continuar o exercício, ou em pessôa de sua familia que imperiosamente reclame a sua assistencia, circunstancias essas que deverao ser expressamente mencionadas no atestado medico e comprovadas pela autoridade informante (...)

Art. 832 - O funcionario que contar mais de vinte e quatro anos continuos de exercicio, sem que tenha gozado de licença, poderá obtê-la pelo prazo de um ano, mesmo que não alegue molestia, ou de seis meses si tiver, em condições analogas, doze anos de serviço.

§ 1º a duração das licenças concedidas nos termos deste artigo, as quais são isentas de selo, não influirá na contagem do tempo para efeito de promoção e de aposentadoria nem acarretará desconto algum nos vencimentos.

Art. 834 - As funcionarias docentes ou administrativas, efetivas ou contratadas, em estado de gravidez, será concedida uma licença de sessenta dias, com todos os vencimentos, a contar do ultimo mês de gestação, devendo esta circunstancia vir expressamente declarada no atestado medico si a peticionaria precisar obter a licença com inicio declarado.

§ unico - essa licença não interrompe o tempo para os efeitos de promoção, aposentadoria e licença-premio.

Art. 835 - Os funcionarios que tiverem, pelo menos, um ano de efetivo exercicio e forem julgados tuberculosos em segundo grau, morfeticos, atacados do hemiplegia, paraplegia, surdez, mudez, cegueira, ou de alienação mental, terão direito a um ano do licença com todos os vencimentos.

§ 1º - Essa licença, já então com direito apenas ao ordenado, poderá ser prorrogada ate por mais dois anos e, finda a prorrogação, em se tratando de moléstia incurável, será o funcionario posto em disponibilidade, com metade dos vencimentos, caso ainda não esteja com o tempo necessario e ate que possa aposentar-se. (*Ibidem*, p. 63)

O Código de Educação ainda dedica várias linhas à normatização de detalhes quanto aos direitos e aos procedimentos relativos às licenças dos professores, estabelecendo as perdas em que poderiam incorrer em algumas situações. Nesse aspecto, em particular, parece saltar à vista o fato de problemas de saúde dos mais graves – não apenas no período analisado -, cuja notificação às instâncias superiores era obrigatória, e que chegavam, mesmo, a motivar afastamento compulsório do funcionário do local de trabalho, não assegurarem ao mesmo a integralidade de vencimentos. Observe-se que o Código de Educação, em seu Art. 835, penalizava, em termos salariais, àqueles que já se encontravam com graves – e, provavelmente, incuráveis – problemas de saúde. Isso significa que a segregação social dos “portadores” – e em alguns casos transmissores – de doenças

ou “deficiências físicas” engendrava seu análogo e desse modo se fixava e legalizava na forma da lei, o que pode ser compreendido como mais uma penalização aos acometidos por tais problemas.

Por outro lado, o Código de Educação “premiava”, e de forma generosa, os professores que completassem 12 ou 24 anos de contínuo exercício sem “usufruir” de nenhuma licença. Nesse caso, os que haviam tido o “privilégio” de não ter problemas de saúde, ao longo da carreira, que redundassem em licença, teriam um prêmio a mais - a licença-prêmio.

Outro aspecto relevante a ser destacado na citação acima diz respeito à incumbência atribuída à “autoridade escolar competente” de não apenas informar à Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública sobre o requerimento de licença, mas também de se pronunciar “sobre o caso com absoluta isenção”, conforme previsto no § 2º do Artigo 828, do Código de Educação. É possível sugerir que, através desse dispositivo legal, a responsabilidade, o poder e a autoridade do diretor da escola eram duplamente reforçados. Isso porque à direção caberia dar fé – para além do necessário atestado médico – da situação do professor e, também, porque de sua “boa vontade” para com o funcionário, expressa através de seu pronunciamento, talvez dependesse um mais ágil andamento, junto à Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública, dos trâmites relativos à concessão da licença. Por outro lado, é possível supor que, para os escalões da secretaria que “deliberavam” sobre as licenças, o pronunciamento do diretor da escola poderia resultar em uma importante economia de tempo e esforço até o despacho final. Nesse caso, considera-se que a credibilidade e a valorização do diretor da escola assumiam peso estratégico, seja para a Secretaria da Educação e da Saúde, seja para os professores. E o diretor, obviamente, não deixava de ganhar com isso.

A despeito de sua pretensa “completude” e “organicidade”, ao menos no que diz respeito às licenças, o Código de Educação de 1933 foi, em poucos meses, retificado pelo Decreto N. 6.055, de 10 de agosto de 1933. Esse, assinado pelo General de Brigada Manoel de Cerqueira Daltro Filho, Interventor Federal Interino no estado de São Paulo, tomava como justificativa para sua instituição a consideração de que “a lei reguladora das licenças a funcionários e empregados publicos civis deve ser uniforme”. (SÃO PAULO, Decreto N. 6.055)

De acordo com o Decreto N.6.055:

Art. 1º - A licença, concedida pelo poder competente, é, em regra, o unico motivo pelo qual os funcionarios e empregados publicos de qualquer categoria poderão

interromper o exercício das funções do cargo, e devera ser requerida dentro de oito dias do inicio das faltas. (SÃO PAULO, Decreto N.6.055)

Nesse caso, pareceria possível supor que a figura jurídica da “falta abonada” prevista no Código de Educação teve curta duração. Porém, nos Livros de Ponto do Curso Primário consultados, relativos ao período estudado – mas também nos Livros de Ponto dos anos de 1931, 1932 e 1933, também consultados –, não aparece nenhuma expressão discriminando os abonos de falta. É plausível que, para tais casos, sobretudo em se tratando de faltas por motivo de saúde, tal como são indicadas por anotações, nos mesmos livros, o abono fosse um procedimento rotineiro e sumário, que dispensasse maiores formalidades.

Desse modo, as razões do abono de faltas poderiam ser entendidas, nos termos do Decreto N. 6.055, como eventos distintos dos incluídos na “regra”, ou como eventos excepcionais. E o Decreto N. 6.055 se restringe a retificar disposições exclusivamente relativas às licenças.

No que diz respeito ao direito à licença, o referido decreto estabelecia que:

Artigo 3º - As licenças serão concedidas:

- a) por motivo de molestia do funcionário ou de pessoa de sua família entendendo-se como tal: o conjuge, pais e filhos;
- b) por outro qualquer motivo atendível, a juízo da autoridade competente;
- e) nos demais casos previstos neste decreto (*Ibidem*, p. 22).

E entre os demais casos aparece:

Artigo 9º - Em cada periodo de dez anos de continuo exercicio, o funcionario terá direito, mesmo que não alegue molestia, a uma licença-prêmio de seis meses que poderá gosar de uma só vez ou em parcelas. Os funcionarios de ensino com direito a licença deste artigo só poderão gozá-la, em tres periodos iguais, ou menos.

§ 1º - Essa licença não acarreta desconto algum nos vencimentos nem será deduzida do tempo de serviço (...)

Artigo 10º - O funcionario ou empregado publico que, contando cinco anos de efetivo exercicio, fôr atacado de hemiplegia, paraplegia, alienação mental, surdês ou cegueira iminentes ou de molestias contagiosas ou repugnantes, tais como tuberculose ou lepra, terá direito, até a um ano de licença, com os vencimentos, podendo ser submetido á inspeção ex-officio.

§ 1º - Findo o ano de licença, será o funcionario de novo submetido á inspeção de saúde, e, si se verificar que não esta em condições de exercer o cargo, ser-lhe-a concedida nova licença, com o ordenado, até mais um ano (...)

Artigo 12º - Decorrido o prazo da segunda licença, de que trata o art. 10º e seu paragrafo primeiro, si se verificar que o mal é incuravel e o funcionario não tiver

direito á aposentadoria, ser-lhe-á concedida licença de duração indeterminada, com metade dos vencimentos, até que complete o tempo para aposentar-se (...)
Artigo 14º – A mulher que exercer qualquer emprego público poderá requerer licença de dois meses, com os vencimentos correspondentes ao ultimo mês que precede e ao primeiro que sucede ao parto. (*Ibidem*, p. 22)

No que diz respeito aos funcionários acometidos de problemas de saúde, o Decreto N. 6.055 acentua, de forma significativa, um aspecto já observado antes, qual seja, o da penalização dos funcionários acometidos por ocorrências consideradas das mais graves: hemiplegia, paraplegia, alienação mental, surdês, cegueira, tuberculose e lepra⁵⁸. Assim, enquanto o Código de Educação previa que os acometidos por tais problemas deveriam ter “pelo menos, um ano de efetivo exercício” para fazerem jus a “um ano de licença com todos os vencimentos”, o Decreto N. 6.055 restringia os benefícios aos que possuíam “cinco anos de efetivo exercício”. Isso indica que, fora dessas situações, não caberia ao governo quaisquer obrigações para com o funcionário. Além disso, enquanto o Código de Educação previa que a licença “com direito apenas ao ordenado, poderá ser prorrogada ate por mais dois anos”, o Decreto N. 6.055 restringia tal benefício a um ano.

De qualquer modo, ambos os dispositivos legais previam que, ao final de uma segunda licença, seria “concedida licença de duração indeterminada, com metade dos vencimentos, até que [o funcionário] complete o tempo para aposentar-se”, como resumiu o Decreto N. 6.055.

No que diz respeito aos casos de gravidez e parto, tanto o Código de Educação quanto o Decreto N. 6.055 estabeleciam um período de 60 dias (ou dois meses) de licença.

Mas, para as licenças motivadas por “molestia do funcionario ou de pessoa de sua família entendendo-se como tal: o conjuge, pais e filhos” (SÃO PAULO, Decreto N. 6.055, Art. 3º), tanto o Código de Educação quanto o Decreto N. 6.055 previam perda de parte dos vencimentos.

De acordo com o Código de Educação:

Art. 847 - Nas licenças ordinarias, o licenciado sofrerá os seguintes descontos nos seus vencimentos:

§ 1º - Si a licença for por motivo de molestia do funcionario:

- a) da gratificação ate tres meses;
- b) da gratificação e da quarta parte do ordenado, de tres a seis meses;
- e) da gratificação e da metade do ordenado, de seis a nove meses;

⁵⁸ Observe-se que o Decreto 6055 exclui os casos de “mudez”, desnecessariamente contemplados pela preocupação de “completude” do Código de Educação.

- d) da gratificação e de três quartas partes do ordenado de nove a doze meses;
 - e) da totalidade dos vencimentos, por mais doze meses.
- § 2º -Si a licença fôr por motivo de molestia em pessoa da familia do funcionario:
- a) da gratificação e da quarta parte do ordenado, ate tres meses;
 - b) da gratificação e da metade do ordenado, de tres a seis meses;
 - e) de todos os vencimentos quando por mais de seis meses. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

De acordo com o Decreto N. 6.055,

- Art. 5º - O funcionario que obtiver licença para tratamento de sua saude ou de pessoa da sua família nos termos deste decreto, sofrerá os seguintes descontos nos seus vencimentos:
- a) da gratificação, até quatro meses;
 - b) da gratificação e da quarta parte do ordenado, de quatro até oito meses;
 - c) da gratificação e da metade do ordenado, de oito ate dez meses;
 - d) da gratificação e de tres quartas partes do ordenado, de dez a doze meses;
 - e) dos vencimentos, si por mais de doze meses (...).(SÃO PAULO, Decreto N. 6.055)

É importante assinalar que o artigo acima citado do Decreto N. 6.055, na medida em que aumentava os espaços de tempo que resultariam em cada faixa de descontos, reduzia as perdas dos funcionários que utilizassem de licença para tratamento de saúde, também previstas no Código de Educação de 1933. Ou seja, neste ponto específico, o Decreto N. 6.055 parecia se orientar na direção de uma relativa ampliação de direitos em situações que devem ter atingido a maioria dos funcionários, em oposição ao que fazia em relação àquela minoria acometida por moléstia “contagiosa”, “repugnante”, hemiplegia, paraplegia, alienação mental, surdez ou cegueira.

Por outro lado, o Decreto N. 6.055 acentuava os benefícios proporcionados aos funcionários que haviam tido o “privilégio”, e/ou o “esforço” de não recorrer às licenças de saúde, reduzindo o tempo necessário para a obtenção da licença-prêmio. Enquanto o Código de Educação previa que o funcionário com “vinte e quatro anos continuos de exercicio, sem que tenha gozado de licença, poderá obtê-la pelo prazo de um ano”, o Decreto N. 6.055 reduziu a exigência a um “periodo de dez anos de continuo exercicio”.

Conforme assinalado anteriormente, o segundo instrumento jurídico utilizado no Livro de Registro de Requerimentos da escola é o Decreto-Lei 12.273, de 28/10/41, o Estatuto dos

Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo⁵⁹. Esse, assinado pelo Interventor Federal em São Paulo, “após devidamente aprovado pelo Senhor Presidente da República conforme comunicação do Ministro da Justiça em ofício CNE - 2835, de 18-10-41” (SÃO PAULO, Decreto-Lei 12.273, Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo), em suas Disposições Preliminares, anuncia que:

Artigo 1º - Este estatuto regula o provimento e a vacância dos cargos públicos estaduais, os direitos e as vantagens e os deveres e as responsabilidades dos funcionários civis do estado.

Parágrafo único - As suas disposições aplicam-se ao Ministério Público, ao Magistério e, no que não colidirem com os preceitos constitucionais, a Magistratura e aos funcionários de Justiça e de secretaria da Assembléia Legislativa.” (SÃO PAULO, Decreto-Lei 12.273 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo)

Com relação às licenças dos funcionários públicos, este estatuto estabelecia que:

Artigo 144 - O funcionário, efetivo ou em comissão, poderá ser licenciado:

I - Para tratamento de sua saúde;

II - Quando acidentado no exercício de suas atribuições ou atacado de doença profissional;

III - Quando acometido das doenças especificadas no Art. 168⁶⁰;

IV - Por motivo de doença em pessoa de sua família;

V - No caso previsto no Art. 168;

VI - Quando convocado para serviço militar;

VII - para tratar de interesses particulares (...).(*Ibidem*)

Porém, o estatuto prevê outras situações, aqui relevantes, nas quais o funcionário não teria a perda salarial mensal ou de dias para efeito de contagem de tempo para promoção ou aposentadoria. Nos artigos 96 e 109 desse instrumento legal, são colocados nessa situação, ou seja, de não desconto de dias no pagamento e na contagem de tempo, os casos de “casamento ou falecimento de cônjuge, filho pai, mãe e irmão” (*Ibidem*). É de se observar que as situações de casamento ou de falecimento de parentes haviam sido contempladas no § 1º do Artigo 811 do

⁵⁹ Abrindo as Disposições Finais deste decreto, estabelece o Artigo 266 que: “O dia 28 de outubro será consagrado ao “Funcionário Público Estadual”. (SÃO PAULO, Decreto-Lei 12.273 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo. DOESP, 28/10/41, p. 4)

A publicação do, Decreto em edição com o “mesmo dia” de sua assinatura, em “Número atrasado” do Diário Oficial do Estado de São Paulo, parece indicar uma preocupação com a valorização da data.

⁶⁰ “Artigo 168 - À funcionaria gestante será concedida, mediante inspeção médica, licença por três meses com vencimento ou remuneração.” (*Ibidem*)

Código de Educação de 1933, porém enquanto fator suficiente para o abono de faltas. Já o Decreto N. 6.055, ao não tratar especificamente dessa situação, conserva o previsto no Código de Educação. Nesse caso, o que parece estar em foco é uma mudança da nomenclatura relativa ao enquadramento dos eventos citados, o que não parece relevante para o objetivo deste trabalho.

Ao contrário, parece relevante o fato de, ainda no seu Artigo 109, o Estatuto dos Funcionários Públicos apontar, conforme se pode verificar abaixo, para o reconhecimento da existência de acidentes de trabalho e de doenças profissionais. Assim:

“Os funcionários não sofrerão qualquer desconto no vencimento ou remuneração: (...).IV - Quando acidentados ou vítimas de agressão não provocada, no exercício de suas atribuições e quando atacados de doença profissional (...).((SÃO PAULO, Decreto-Lei 12.273 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo)

Nesse caso, o aspecto importante a ser destacado parece ser o fato de o governo, enquanto empregador, tomar para si a responsabilidade pelos problemas vividos mas não provocados pelos funcionários públicos, seus “contratados”, no exercício de suas funções.

No que diz respeito às gestantes, o Estatuto dos Funcionários Públicos amplia o tempo de licença de dois meses, conforme previsto no Código de Educação e no Decreto 6.055, para três meses.

Já com relação aos problemas de saúde “mais graves”, o Estatuto dos Funcionários Públicos estabelece que:

Artigo 109 - Os funcionários não sofrerão qualquer desconto no vencimento ou remuneração (...)
V - Quando atacados de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra ou paralisia. (*Ibidem*)

Nesse caso, o que se observa é que o Estatuto dos Funcionários Públicos representou uma relativa mudança de patamar no que diz respeito à demarcação de direitos sociais ou, no caso, dos direitos trabalhistas dos funcionários públicos, mesmo se se considerar a exclusão do benefício aos acometidos pela surdez – a qual, ao menos numericamente, pode ter sido “compensada” pela inclusão dos casos de neoplasia, haja vista que a surdez incidia sobre uma parcela bastante restrita da população. Mas, para tal parcela, que inclusive por ser tão pouco expressiva numericamente

dificilmente poderia lançar mão de mecanismos de pressão para se resguardar dos problemas advindos, o Estatuto dos Funcionários não estabelecia um período mínimo de exercício da função para ter assegurado o direito de licença remunerada e, posteriormente, de aposentadoria, enquanto o Código de Educação exigia, para tanto, o mínimo de um ano e o Decreto N. 6.055, de cinco anos.

Por fim, o Estatuto dos Funcionários Públicos estabelecia que

Artigo 193 - O funcionário, ocupante de cargo de provimento efetivo, será aposentado, compulsoriamente (...)

IV - Quando atacado de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira lepra ou paralisia que o impeça de se locomover (*Ibidem*).

Essa rápida contraposição entre dispositivos legais relativos a um mesmo tipo de eventos, qual seja, as faltas ao trabalho dos funcionários públicos, em geral, e as dos professores, em particular, e seu tratamento legal pelo governo, permite destacar o fato de que a esfera dos direitos trabalhistas que perpassava a vida dos profissionais do magistério se constituía, no período estudado, em espaço e objeto de reflexão, possíveis conflitos, intervenções e inflexões, mais ou menos amplas.

O contraponto entre dois documentos legais aos quais se remetem os livros de registro da EN “Carlos Gomes” e um anterior - o Código de Educação de 1933 - aponta para uma situação em que supostos direitos, no curto intervalo de tempo delimitado pelo Código de Educação de 1933 e o Estatuto dos Funcionários Públicos de 1941, sofrem mudanças significativas. E, com elas, o magistério público paulista tem perdas e ganhos, em termos de direitos, remuneração, contagem de tempo para classificação, aposentadoria, etc.

Se considerarmos que os livros de registro do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” constituem-se em uma amostragem não desprezível da incidência desses eventos entre os professores do estado de São Paulo, então deve-se concluir que essas mudanças na legislação atingiam, na prática, um número significativo de professores. Talvez deva-se supor que a incidência de faltas na EN “Carlos Gomes”, no período estudado, pudesse se colocar num patamar bastante inferior ao do conjunto do estado de São Paulo, tendo em vista sua localização espacial, as melhores condições de acesso de seus professores, os progressos do município, em termos de saneamento público, e um conseqüente melhor padrão de saúde de sua população, as condições de

trabalho que oferecia (instalações mais adequadas, apoio técnico-pedagógico ao trabalho dos professores) e, também, seu maior grau de exposição aos olhos dos munícipes, e das diferentes instâncias do governo do estado. Por tudo isso, seria possível concluir que a ocorrência de faltas, abonos de faltas, licenças, etc., dos professores do conjunto da rede pública paulista assumiam uma dimensão ainda maior. No entanto, para chegar a tais conclusões seriam necessários outros indicadores e outro tipo de pesquisa.

Por outro lado, não há como não considerar que as mudanças na legislação referente às faltas – e aos abonos de faltas, às licenças, aos descontos nos vencimentos decorrentes das licenças, etc. – atingiam potencialmente todos que estivessem sujeitos a, eventualmente, serem acometidos de problemas que motivassem a recorrência às licenças e às faltas abonadas. Ou seja, o conjunto dos professores. Tal constatação em alguma medida deveria impactar sobre a categoria dos professores e dar ensejo a reflexões e questionamentos.

Colada à idéia de direitos parecem se colocar às de importância da categoria, de seu merecimento e de reconhecimento desses pela sociedade e por sua “representação” – o poder público. Assim, ao instituir ou promover mudanças na regulamentação legal dos direitos de uma determinada categoria profissional, o poder público também procede a uma delimitação da posição relativa dessa no interior da sociedade em termos de importância, merecimento, reconhecimento de suas virtudes, etc. Para além do equilíbrio relativo entre as garantias concedidas ou atribuídas ao magistério, deveria também pesar, na visão dos professores, o “volume” das mesmas, o qual deveria ser considerado um mensurador da “boa-vontade” dos governantes para com o setor.

A importância da categoria dos professores não se colocava de forma abstrata, mas se imbricava com as múltiplas dimensões do contexto histórico em que o país vivia. Nessa conjuntura, a educação era - ou continuava sendo - vista como alternativa para a solução dos mais graves problemas nacionais por importantes políticos instalados em diferentes esferas do poder público.

2.5. AS FALTAS DOS PROFESSORES

No que diz respeito às faltas dos professores, um tipo específico de olhar parecia ser alimentado, redimensionando e requalificando seu significado dentro do quadro de problemas mais amplos presentes na educação. O que também era colocado em jogo, no tratamento dado a essas faltas, é algo para além do custo aos cofres públicos e, obviamente, do custo a ser pago pelos

contribuintes, a fim de garantir os “direitos” juridicamente assegurados a uma categoria profissional. O que também estava em jogo era o estatuto de uma categoria profissional mais ampla e menos homogênea – o conjunto do funcionalismo – e o de um setor com perfil mais definido e, supõe-se, com uma identidade aparentemente firmada – o magistério -, que historicamente se constituíram a par e, em certa medida, como tributários do poder público - independentemente de como este último deva ser visto - e que, historicamente, guardava com esse Poder uma parceria privilegiada.

Não parece que devesse ser considerado desprezível, do ponto de vista das políticas públicas, o custo gerado pela contratação de professores substitutos para suprir as faltas dos professores efetivos. Sobretudo se considerarmos o quadro de carências educacionais do país, no período estudado, algo que era expresso de forma recorrente nos discursos oficiais.

Por outro lado, as inflexões na legislação relativa às faltas colocavam em pauta o olhar a se produzir no interior do funcionalismo público e, também, do professorado sobre o poder público constituído. Quanto a esse aspecto, é importante considerar que a recorrente invocação da posição estratégica do magistério, seja nos discursos oficiais, seja na produção bibliográfica relativa à Educação, às quais se agrega a imagem de categoria edificadora da Nação, ou promotora do Progresso – ou, em uma terminologia mais atual, formadora de “opinião pública” - de alguma forma deveria estar presentes nas considerações do poder público, também ao proceder a mudanças nas condições dessa categoria. A expressão mais recente “formadora de opinião pública”, embora não presente nos textos do período consultados, também deveria, de algum modo, constar do horizonte dos governantes.

Isso remete à suposição de que o olhar “legislador” sobre o funcionalismo público e sobre os professores em 1933 não era o mesmo que o de 1941, já que não parece provável que estes últimos enquanto profissionais, tenham mudado de forma substancial seu perfil, suas práticas ou seu espaço dentro da sociedade. Embora seja possível e necessário pensar em uma mudança da posição relativa dos mesmos, dentro do jogo político que se desenvolvia, isso parece indicar, apenas, que tais categorias profissionais não tinham, de antemão, um reconhecimento, que garantisse a cristalização e preservação de seus direitos, a ponto de estarem isentos de questionamentos, críticas e intervenções. Em outras palavras, isso lembra o fato de que os direitos sociais e trabalhistas eram um campo que envolvia disputa entre interesses, visões e atores não necessariamente articulados

O conjunto dos aspectos até o momento elencados parecem conduzir a um quadro paradoxal. Por um lado, junto à máquina administrativa do governo do estado colocava-se um quadro burocrático empenhado em produzir um repertório de demandas de registros e informações que pareciam sistematicamente negligenciadas pela escola e, de outro, um conjunto de professoras que procedia ao registro daquilo que queria, por motivos que flutuavam em função de considerações aparentemente particulares. E, possivelmente, esses dois lados conheciam-se em suas intenções recíprocas e díspares.

Ao mesmo tempo, um conjunto de projetos que tomavam como fulcro a promoção da nação e da educação, fomentados ou fermentados em círculos oficiais, pedagógicos ou outros, pareciam se suceder com um vigor ainda maior que a produção das demandas burocráticas, *pari passu* à produção e reprodução dos diagnósticos das mazelas da educação nacional. Isso coloca em questão o “estatuto ontológico” possível a ser atribuído a um problema do qual pode ser feito o estudo, a avaliação, a descrição, o diagnóstico e até mesmo a autópsia... mas não o tratamento eficaz. Ao menos do ponto de vista dos que não eram professores.

No entanto, a despeito de “tudo isso”, a escola se mantinha, aos olhos dos mesmos críticos, na posição de instituição tradicional e, ao menos, potencialmente modelar. Voltando ao contexto privilegiado por esta pesquisa, podemos considerar que não é possível concluir, a partir das faltas dos professores, que o Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” não possuía homogeneidade, estabilidade e continuidade nos procedimentos didático-pedagógicos. A partir das informações já arroladas, esse parece um olhar possível, mas não suficientemente comprovado.

No entanto, o número de substituições de professoras das turmas parece suficiente para indicar algum problema no funcionamento da instituição, do qual não necessariamente decorreria uma qualidade de ensino insatisfatória. Essa parece uma questão relevante a ser discutida, inclusive a partir das discussões realizadas nas publicações da época.

CAPÍTULO 3. O 1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR

O conjunto de eventos relacionados às faltas dos professores, em seu aspecto mais amplo e em seu enquadramento legal, foi objeto de uma intervenção pontual e ao mesmo tempo significativa no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, reunido do dia 21 ao 27 de abril de 1941, na cidade de São Paulo,

sob o alto patrocínio de Sua Excelência o Senhor Presidente da República Doutor Getúlio Dorneles Vargas e de Sua Excelência o Senhor Interventor Federal, em São Paulo Doutor Adhemar Pereira de Barros, e sob os auspícios dos Senhores Governadores e Intervenores nos Estados, Distrito Federal e Território do Acre. (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 3)

De acordo com os anais, publicado em 1942, o 1º Congresso Nacional da Saúde Escolar teria sido marcado pela grandiosidade, desde sua concepção até seu encerramento. Quanto à concepção do evento, logo na Introdução da publicação é informado que:

Em sessão do mês de outubro de 1940, da Sociedade de Medicina e Higiene Escolar, foi lembrada a idéia de um Congresso de Saúde Escolar (...) Sendo conhecida a atuação do dr. Romano Barreto, diretor geral do Departamento de Educação, através dos cargos exercidos no magistério público, no qual os problemas da saúde do escolar foram sempre encarados com elevação, a ele foi levada a idéia, encontrando não só acolhida, mas idéia idêntica (...). (*Ibidem*, p. 19)

A isso, seguiu-se a organização de uma Comissão Executiva do Congresso,

que ficou assim constituída: dr. Antenor Romano Barreto, Diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo; dr. Humberto Pascale, Diretor Geral do Departamento de Saúde de São Paulo; dr. Olímpio Olinto de Oliveira, Diretor do Departamento Nacional da Criança; prof. dr. Geraldo Horácio de Paula Sousa, Diretor do Instituto de Higiene de São Paulo; dr. Alcides Lintz, Superintendente de Saúde e Higiene Escolar do Distrito Federal; dr. Francisco Borges Vieira, Chefe de Serviço do Instituto de Higiene de São Paulo; dr. Domingos Alves Rubião Meira, Presidente da Associação Paulista de Medicina; dr. Celso Kelly, Presidente da Associação Brasileira de Educação; dr. Raul Vieira de Carvalho, da Sociedade de Medicina de São Paulo; dr. Francisco Figueira de Melo, da Sociedade Paulista de Medicina e Higiene Escolar; dr. Durval Belegarde Marcondes, Chefe do Serviço de Higiene Mental da Diretoria do Serviço de

Saúde Escolar de São Paulo e dr. Mendes de Castro, da Diretoria do Serviço de Saude Escolar de São Paulo. (*Ibidem*, p. 19)

A partir da composição da Comissão Executiva do evento, é possível fazer algumas observações. Tratava-se de uma atividade concebida, organizada e promovida, sobretudo, por dirigentes de órgãos do poder público, escolhidos por titulares do segundo escalão do governo, às quais se somavam representantes de entidades de classe. Dessa forma, o evento nascia com uma marca de oficialidade – gravitava em torno das orientações emanadas do governo, contava com seu suporte material e se projetava, em sua imagem de grandiosidade, também enquanto instrumento de intervenção política. Afinal, a grandiosidade do evento se relacionava também à monta dos serviços de saúde que se ambicionava gerar, qualificar e disponibilizar à população, a partir da rede pública de ensino. A isso se somavam redefinições, correções e acertos a serem promovidos na estrutura e no funcionamento das diferentes instâncias do poder público, sobretudo da educação pública.

Ainda segundo os Anais, após várias reuniões, a Comissão Executiva teria levado a proposta de realização do congresso ao Interventor Federal em São Paulo e ao Secretário de Educação e Saúde de São Paulo.

O dr. Adhemar Pereira de Barros aquiesceu prontamente ao pedido e desde logo hipotecou o apoio do Governo de São Paulo ao certame, apoio esse que constituiu o marco decisivo para a realização do Congresso. Dando prosseguimento aos seus trabalhos, a Comissão Executiva, em visita ao dr. Mário Guimarães de Barros Lins, ilustre titular da Pasta da Educação, deu-lhe ciência dos passos iniciais para a realização, em São Paulo, do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar. O Senhor Secretário da Educação e Saúde de São Paulo, aplaudindo calorosamente a idéia, aceitou também a presidência de honra do Congresso, para que fora convidado. (*Ibidem*, p. 20)

A seguir, sempre de acordo com os Anais, os Doutores Romano Barreto, Figueira de Melo e Mendes de Castro teriam procurado pelo Presidente da República, ao qual apresentaram a proposta do congresso e entregaram um ofício (Vide Anexo 3). Frente a isso, “Sua Excelência (Getúlio Vargas) aplaudiu a idéia e hipotecou integral apoio do Governo à iniciativa.” (*Ibidem*, p. 21)

No ofício que teria sido entregue a Getúlio Vargas, destacam-se alguns elementos significativos relativos à organização do evento. Em primeiro lugar, a assinatura de Adhemar de

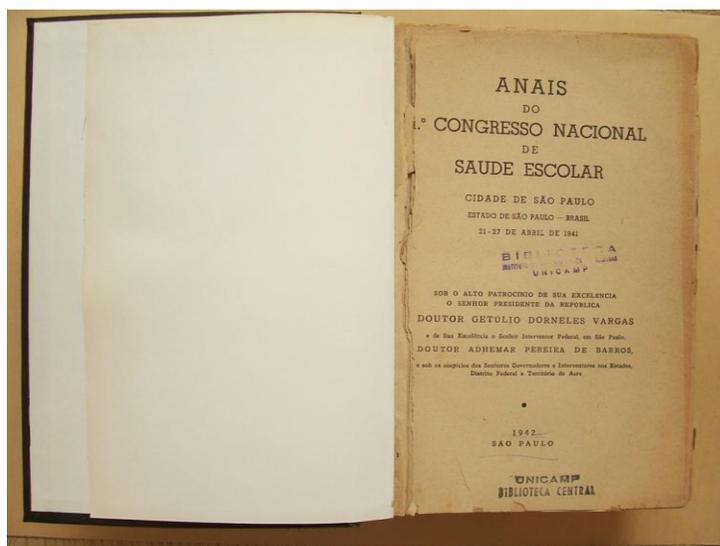
Barros, interventor no estado de São Paulo, recomendava um tratamento cuidadoso do assunto ao Presidente da República. Em segundo, a forma como Adhemar se refere ao evento e aos responsáveis por sua organização - “uma comissão de elementos dos mais representativos do nosso meio médico-educacional” (*Ibidem*, p. 20, 21) – atribui a este um peso que não poderia, a princípio, ser desconsiderado por Getúlio.

Além disso, destaca-se no documento a intenção de fazer do congresso um evento nacional, que “tenha maior amplitude e possa interessar a todas as Secretarias de Educação e Saúde dos Estados, bem como a seus Departamentos especializados” (*Ibidem*, p. 20, 21), empreitada para a qual pede a anuência de Getúlio.

E, nos termos do ofício, havia motivos suficientes para que Getúlio apoiasse o evento, haja vista que o mesmo estaria

Perfeitamente de acordo com o que, em seu brilhante discurso sobre o decênio do Governo de Vossa Excelência disse o eminente Ministro Gustavo Capanema, quando se referiu aos problemas da Educação no Brasil. (*Ibidem*, p.21)

Da mesma forma, de acordo com o ofício, o referido evento também atenderia à preocupação de Adhemar de Barros, o qual declara que “ao assumir a administração do Estado de São Paulo, quis eleger a criança e encarar os seus problemas, como das minhas maiores preocupações de Governo.” (*Ibidem*, p.21)



(I. 11 - Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar
Biblioteca Prof. Dr. Octávio Ianni, IFCH – Unicamp)

Por fim, o ofício solicita a Getúlio que “honre com a sua presença a solene abertura do Congresso, no próximo dia 21 de abril” (*Ibidem*, p.21). Outros contatos da Comissão se seguiram aos já citados: com o interventor no Estado do Rio de Janeiro, com o ministro da Educação e Saúde e, via telegrama, com todos os interventores nos Estados do país.

Enfim, em 21 de abril de 1941, teve início o congresso, tendo como Presidentes de Honra o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, e o Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, dr. Mario Guimarães de Barros Lins. Na “Comissão de Honra”, secretários de governo de dezoito Estados do País, do Distrito Federal, do Território do Acre, além de outras autoridades, como o reitor da Universidade do Brasil, o diretor do Departamento Nacional de Saúde, o diretor do Departamento Nacional de Educação, o presidente da Academia Nacional de Medicina, o arcebispo de São Paulo, o comandante da 2ª Região Militar e o presidente do Tribunal de Apelação de São Paulo.

No final dos Anais do Congresso, uma relação dos “Representantes Oficiais de Sociedades, Entidades, etc., ao Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar”⁶¹ dá conta da presença do então diretor do INEP, prof. dr. Lourenço Filho, de representante do Ministro da Guerra, da Oficina Sanitária Panamericana, de representantes da Associação Brasileira de Educação, da Liga do Professorado Católico, da Cruzada Pró-Infância, da Sociedade Brasileira de Puericultura, do Instituto de Organização Racional do Trabalho, da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, da Sociedade de Oftalmologia de São Paulo, da Liga Paulista contra a Tuberculose, da Liga Nacional de Prevenção à Cegueira, do Instituto Butantan, da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas, da Associação dos Funcionários Públicos de São Paulo, da Cruz Vermelha Brasileira, da União Farmacêutica de São Paulo, da Sociedade Produtos Nestlé, do Centro de Cultura Intelectual de Campinas, do Centro Acadêmico “XI de Agosto”, etc.

Na sessão solene inaugural do congresso, às 20h30m, no Anfiteatro da Faculdade de Medicina,

Declarando instalado o importante certame, falou o Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde que, exaltando o papel da Escola na construção da nacionalidade, declarou ter o Governo Federal recebido com a máxima simpatia e satisfação a notícia da organização e realização, em São Paulo, de um Congresso Nacional de Saude Escolar, motivo pelo qual não hesitou dar-lhe o seu patrocínio. E, ainda mais, para demonstrar o seu decidido apoio, quis o Presidente Getúlio

⁶¹ Vide Anexos 4, 5 e 6.

Vargas que o Ministro da Educação e Saúde viesse a São Paulo, afim de inaugurar o Congresso. Alí estava pois, - concluiu o Ministro Gustavo Capanema, para declarar instalado o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar e testemunhar o grande apreço do Presidente Getúlio Vargas, por mais essa iniciativa do Governo Paulista. (*Ibidem*, p. 50)

Tantas figuras de prestígio, cujas vontades se encontravam na promoção de uma atividade considerada como da maior importância, deram início aos trabalhos em data duplamente memorável: além das comemorações cívicas em torno da figura de Tiradentes, a data do congresso também marcava “a passagem do 3º aniversário do Governo de Sua Excelência, o Senhor Doutor Adhemar de Barros, na Interventoria Federal de São Paulo” (*Ibidem*, p. 5). E isto, para além do caráter nacional, cobrava o tom de grandiosidade dado ao evento, o qual, de acordo com o Artigo 18 de seu Regimento Interno, “Além das sessões ordinárias e plenárias” teria também “uma sessão preparatória e uma sessão solene de abertura e outra de encerramento” (*Ibidem*, p. 26).

Assim, o congresso também pode ser visto enquanto peça publicitária e de publicização do governo, de suas práticas e concepções. A presença de representantes de entidades não oficiais, mas que se pronunciavam enquanto vozes da Nação, projetava a imagem de uma representatividade ainda maior ao evento.

Por outro lado, também é necessário pensar que o evento constituía-se num momento privilegiado para a emergência e reconhecimento de atores sociais, de suas necessidades, interesses, intenções, demandas, etc. Em outras palavras, o referido evento também deve ser pensado como um momento privilegiado para articulação política e, ainda, elaboração de projetos de políticas públicas. Isso porque o Estado Novo, a despeito de seu autoritarismo, não prescindia do trabalho de auscultar as “vozes da Nação” que considerava relevantes para sua sustentação política ou para a sustentação de seus projetos.

A partir da observação da programação e dos temas oficiais discutidos no congresso é possível observar parcialmente o nível de expectativas e pretensões, bem como os esforços que cercaram a realização do evento:

Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar

Temas Oficiais

I – Organização e Orientação dos Serviços de Saúde Escolar

- II – A Saúde do Escolar nos Meios Urbanos e Rurais
 - Prédio escolar
 - Higiene do ensino
 - Instituições peri-escolares
 - Caixa Escolar

- III – Condições de Saúde Física e Mental para o Exercício do Magistério
 - Exame médico – pedagógico periódico
 - Incapacidade física e psíquica
 - Razões para a aposentadoria
 - Leis protetoras do professor

- IV – Morbilidade e Mortalidade no Meio Escolar
 - Doenças para cuja evolução concorre a escola.
 - Afecções dos olhos, ouvidos, nariz, garganta e dentes
 - Doenças infeto-contagiosas
 - Incidência da tuberculose no meio escolar
 - Endocrinopatias

- V – A Educação Sanitária nas Escolas
 - Implantação de hábitos sadios
 - O ensino da puericultura nas escolas primárias, secundárias e profissionais
 - A função social da Educadora Sanitária
 - Ligação entre o lar e a escola

- VI – O Problema dos Repetentes nas Escolas Primárias
 - Fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos

- VII – Higiene Mental nos Meios Escolares

- VIII – Alimentação e Nutrição dos Escolares
 - Educação alimentar
 - Sopa Escolar
 - Conseqüências da sub-nutrição

- IX – Bases Científicas para a Restauração Biológica dos Débeis Físicos
 - Colônias de Férias
 - Escolas ao ar livre
 - Play-grounds
 - Jogos infantis

- X – A Adaptação e a Escolha das Profissões
 - Valor do laboratório clínico e psicotécnico para a seleção nas escolas profissionais (*Ibidem*, p. 23, 24)

Um primeiro aspecto a ser observado com relação à temática do congresso é o fato de a saúde escolar ser tratada em uma acepção por demais ampla, enfocando desde doenças

consideradas das mais graves para a época, tais como as “infecto-contagiosas”, até atividades que combinavam a promoção da saúde com o lúdico e o educativo, tais como os “play-grounds” e os “jogos infantis”.

De fato, todas essas abordagens pareciam cabíveis e, dessa forma, o tema saúde escolar se abria às contribuições de profissionais de diferentes áreas, inclusive os professores, que se uniam num esforço amplo de valorização e potencialização das possibilidades do espaço escolar, tendo em vista a produção de uma nação higiênica e saudável. Por outro lado, também pode-se considerar que a relevância dada à educação e à saúde, naquela conjuntura, atraía a atenção de profissionais de diversas formações, desejosos de demonstrar e valorizar suas competências e – por que não? – produzir demanda para os serviços que ofereciam.

A abrangência atribuída ao tema da saúde também refletia a tendência que perpassa o tratamento das políticas públicas voltadas ao conjunto da população, que tomava como eixo de intervenção o saneamento e a conservação de corpos, ideias e instituições higiênicas e saudáveis.

O número de trabalhos registrados nos Anais do Congresso parece sugerir os diferentes pesos relativos atribuídos aos temas trabalhados ao longo do evento. Ou seja, parece pertinente supor que o número de trabalhos apresentados em cada tema guardava relação com a importância atribuída a esse, seja pela organização do evento, seja pelo fato maior número de pessoas mobilizadas no tratamento dos mesmos.

Assim, no 1º Congresso de Saúde Escolar sobressaíram-se de modo sensível o “Tema IV – Morbilidade e Mortalidade no Meio Escolar”, com um total de 46 trabalhos apresentados e o “Tema V – A Educação Sanitária nas Escolas”, com 39 trabalhos. A seguir, apareceram os seguintes temas:

- “Tema X – A Adaptação e a Escolha das Profissões”, com 38 trabalhos;
- “Tema IX – Bases Científicas para a Restauração Biológica dos Débeis Físicos”, com 34 trabalhos;
- “Tema VI – O Problema dos Repetentes nas Escolas Primárias”, com 26 trabalhos;
- “Tema VIII – Alimentação e Nutrição dos Escolares”, com 20 trabalhos;
- “Tema II – A Saúde do Escolar nos Meios Urbanos e Rurais”, com 17 trabalhos;

- “Tema I – Organização e Orientação dos Serviços de Saúde Escolar”, com 12 trabalhos;
- “Tema VII – Higiene Mental nos Meios Escolares”, com 10 trabalhos e, finalmente, o
- “Tema III – Condições de Saúde Física e Mental para o Exercício do Magistério”, com 6 trabalhos.

Embora os dados acima indiquem a necessidade de outras observações, ao menos duas situações parecem saltar à vista. Em primeiro lugar, a gravidade do problema da mortalidade infantil no país, que deveria guardar relação com situações de pobreza e miséria, justificaria a quantidade de trabalhos inscritos nos temas IV e V. Por outro lado, o número de trabalhos inscritos no tema X indica a importância atribuída pelo congresso ao problema da formação e modelagem dos trabalhadores em sua articulação com a educação.

A totalidade de trabalhos apresentados⁶² – mais de 240 – também mostra a grandiosidade que se buscou imprimir ao evento. Tratava-se de uma conjunção de esforços no sentido de, em sete dias, dar um tratamento cabal ao tema no sentido de inventariar, analisar e equacionar as questões relativas à saúde escolar e definir medidas que apontassem para seu tratamento e resolução, em todo o país. Essa também é uma marca que situa historicamente a realização do evento. Não se tratava de “mais uma” contribuição ou iniciativa, apenas – era a grande empreitada.

As referências que aparecem nos Anais do Congresso nem sempre indicam com precisão as credenciais dos profissionais que apresentaram seus trabalhos. No entanto, é visível que, no tema IV, o que teve maior número de trabalhos apresentados, os profissionais da saúde, e em especial os médicos, ocuparam quase totalmente as atenções.

No congresso como um todo, cerca de 80 médicos e 79 professores tiveram seus trabalhos apresentados, mas o relativo equilíbrio numérico entre apresentadores de trabalhos não ganhou corpo nos registros dos anais do evento. Nestes últimos, os registros de alguns trabalhos ocuparam nitidamente maior quantidade de páginas o que, porém, não pode ser tomado como indicação segura da importância atribuída aos temas ou trabalhos apresentados no evento, como também não é indicação da atenção despertada nos congressistas pela apresentação ou discussão dos mesmos.

⁶² Vide Anexo 7.

Nesse 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, explicitou-se de modo contundente o olhar higienista em sua incidência sobre um espaço que já se “mostrara” adequado e fecundo para intervenções sobre parcelas mais amplas da população. Isso porque parecia por demais óbvio que a rede pública de ensino, ao agregar parcelas, do ponto de vista quantitativo, cada vez mais amplas da população, se colocava como potencial divulgadora e promotora dos discursos morais e científicos constantes de seu currículo.

A suposta capacidade da educação e da rede pública de ensino de divulgarem a massa de conhecimentos e valores necessários à promoção do progresso da Nação já era dada por evidente, na época, sendo um elemento a ser incluído, considerado e manipulado pelos projetos que se tomavam como dos mais importantes para o país. Assim, a educação se erigia em trincheira privilegiada para a modelagem da Nação, e o “currículo” da Nação se alçava a currículo das escolas; no entanto, cabe questionar a forma como os professores se apropriaram desse “currículo”.

A visão de que a educação deveria se prestar à potencialização das políticas públicas já ganhara forma jurídica, no estado de São Paulo, no Código de Educação de 1933. De acordo com esse documento:

Art. 139- O Serviço de Obras Sociais Escolares, Peri-Ecolares e Post-Ecolares, tem por fim a reorganização da escola em bases de comunidade social de trabalho em cooperação sua articulação com o meio social por todas as medidas que tendem a estender seu raio de ação educativa e a tornar estreita a colaboração entre a escola, a família, e as outras instituições sociais.(...)

Art. 141 – O Serviço de Obras sociais Escolares, Peri-escolares e Post-escolares terá em vista as obras sociais de maior importância, tais como associações de pais e mestres, associações de ex-alunos, amigos da escola, conselhos escolares e caixas e cooperativas escolares de consumo. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884 - Código de Educação do Estado de São Paulo)

Mas, para a efetivação de todo esse potencial, a educação e a instituição escolar deveriam se cercadas de cuidados no que diz respeito a seu espaço físico, a seus tempos de funcionamento, a seus programas, a seu corpo docente e discente e às práticas de ensino.

No tocante aos professores, esses deveriam estar capacitados para um trabalho que ressoaria para além dos muros da escola, atingindo contingentes cada vez mais amplos da população, disseminando e promovendo os benefícios advindos do progresso científico e moral.

Assim, o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar parecia conjugar o necessário e oportuno olhar e tratamento higienista com o adequado e estratégico espaço escolar para a promoção do progresso; e cada um dos trabalhos apresentados poderia ser abordado tendo em vista projetos que se elaboravam visando à educação e ao aperfeiçoamento do espaço escolar, naquela conjuntura.

Em termos de programação, é preciso observar que o congresso, para além da discussão de trabalhos relativos aos temas acima, também reservou tempo significativo para outras atividades, tais como uma missa na Igreja da Consolação, celebrada pelo Monsenhor Ernesto de Paula, sessão preparatória, no Salão Nobre da Escola “Caetano de Campos”, visita ao Juqueri e Caieiras, inauguração da Exposição de Saúde Escolar do Departamento de Educação, na Galeria “Prestes Maia”, sessão solene inaugural, etc.

Mas já no dia 22, às 8h30, tiveram início as sessões ordinárias para discussão dos temas do congresso, em dez salas de aula da Escola “Caetano de Campos”. E, no mesmo dia, às 20 horas, tiveram início as sessões plenárias para apresentação e aprovação dos relatórios das discussões de temas, nas sessões ordinárias, cumprindo o previsto no Regimento Interno do Congresso que estabeleceria que:

Art. 10 – Na ordem do dia de cada sessão ordinária serão lidos por seus autores e na falta deles pelo Secretário, os trabalhos referentes ao tema designado para a sessão e só após a leitura de todos esses trabalhos terá início a discussão sobre os mesmos (...)

Art. 12 – As sessões plenárias se destinam exclusivamente à leitura e discussão das conclusões apresentadas pelo relator de cada tema oficial, podendo na mesma sessão serem discutidos dois ou mais temas se o permitir o andamento dos trabalhos (...)

Art. 17 – A redação final das conclusões será elaborada por uma comissão composta pelos relatores dos temas oficiais, devendo essa redação ser posta a votos, sem discussão, na última sessão (...).(Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 26).

Para este trabalho, interessa sobretudo a contribuição oferecida pelo 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar através das discussões do tema “III – Condições de Saúde Física e Mental para o Exercício do Magistério” e, mais especificamente, o trabalho incluído nesse tema e apresentado no dia 22 de abril de 1941 com o título “Exame médico-pedagógico. Razões para a aposentadoria.

Incapacidade física e psíquica. Leis protetoras do professor”⁶³, pelo prof. Nestor Freire, “Catedrático de Francês da E. Normal Oficial de Campinas – São Paulo” (*Ibidem*, p. 287).

O trabalho apresentado pelo prof. Nestor Freire interessou à pesquisa por algumas razões. A primeira é o fato de tratar-se de trabalho de um professor da EN “Carlos Gomes”, cuja documentação foi tomada como suporte empírico para esta investigação. Em que medida esse professor fala de seu próprio local de trabalho e das experiências que vivia em meio ao cotidiano escolar, ao falar da educação nacional, é problema a ser apenas aventado, sem efetiva possibilidade de uma resposta conclusiva. Mas de alguma forma seu trabalho deveria estar impregnado por suas experiências diárias, seja enquanto professor de uma escola em particular, seja enquanto professor de um município ou de uma “rede de ensino”. Por outro lado, se não falava de suas próprias experiências e de seu próprio espaço de trabalho, de que experiências falava, com quais referências trabalhava?

Para além de tratar da preocupação com a reconstrução – também entendida como modelagem e conformação – de uma categoria profissional, o trabalho do prof. Nestor interessou por incidir sobre a dimensão específica da vida escolar posta, pela documentação do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, como relevante no desenvolvimento da pesquisa – as questões relativas à frequência dos professores às aulas.

Além disso, interessa no trabalho apresentado pelo prof. Nestor Freire o fato de apresentar, no início da década de 1940, um tipo de discurso que aponta para reformas na educação a partir de intervenções específicas na esfera das relações de trabalho de seus profissionais.

Num certo sentido, é possível afirmar que o prof. Nestor Freire teve uma boa dose de ousadia para, num evento com a importância e ressonância do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, em meio à presença de tantas e tão ilustres autoridades oficiais, e em sendo professor em exercício em uma escola com a visibilidade da EN “Carlos Gomes”, exposto não apenas à opinião pública mas, também, aos olhares dos alunos e ao trato diário com seus colegas de trabalho, emitir um discurso que incidia com tanta contundência sobre uma parcela da categoria do magistério, e que, principalmente, expressava a possibilidade e a urgência de apurar outro olhar sobre essa.

⁶³ O texto lido pelo prof. Nestor Freire aparece, nos Anais do Congresso, com o título “Condições de Saúde Física e Mental para o Exercício do Magistério”, ou seja, com o mesmo título do tema no qual seu trabalho e os de outros congressistas foram incluídos. Isso pode ter sido consequência de algum engano na edição dos Anais, haja vista, que na apresentação dos trabalhos do tema III, o trabalho do prof. Nestor Freire aparece com outro título: “Exame médico-pedagógico. Razões para a aposentadoria. Incapacidade física e psíquica. Leis protetoras do professor”.

Os trabalhos produzidos, no período estudado, sobre os problemas da educação nacional, permitem visualizar inúmeros questionamentos relacionados à organização do ensino nacional, à necessidade de prover esse de maiores recursos financeiros, de planejar de modo mais racional a utilização dos mesmos, de qualificar a formação dos professores, de melhorar seus vencimentos, de incrementar o trabalho realizado em sala de aula, etc. No que diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula, em alguns casos, o que se destaca é a crítica ao tipo de conhecimento valorizado, considerado distante ou alienado da realidade vivida pelos alunos, quando não distante ou alienado dos currículos que se prescrevia para a nacionalidade. Algumas vezes, a esta crítica articula-se a de má formação de parte do magistério, o que resultaria num ensino de má qualidade. Em ambos os casos, colocava-se em pauta a necessidade de definição de uma política educacional, ou de uma filosofia educacional apropriada, o que incluía também o preparo ou formação do professor para ministrar um ensino de melhor qualidade. A isso também se articula a necessidade de assegurar aos professores melhores vencimentos.

Porém, o trabalho apresentado pelo prof. Nestor Freire vai além, e parece tocar em mazelas que não as decorrentes diretamente de quaisquer ordenamentos legais, institucionais ou político-pedagógicos, mas que, necessariamente, deveriam ser previstas por esses. E, explicitamente, parece denunciar ou colocar em discussão, um aspecto do problema da educação nacional que decorreria diretamente do “caráter” do professor.

Já no início de seu trabalho, de forma bastante incisiva, o prof. Nestor Freire sentencia que:

A incapacidade, física ou pedagógica, do professor, é uma das causas mais eficazes da improdutividade do ensino. É preciso considerar, friamente, que os cargos no magistério não existem para amparar seus ocupantes e, sim, para que possa ser integralmente atendida uma necessidade social. (*Ibidem*, p. 287)

Nem falta de planejamento, nem falta de investimentos – o que é colocado em discussão é a incapacidade do professor, essa sim “uma das causas mais eficazes da improdutividade do ensino” (*Ibidem*, p. 287).

Em alguma medida, em seu trabalho o prof. Nestor repete o tom da fala do ministro Capanema, quando da solenidade do Centenário do Colégio Pedro II⁶⁴. Mas há, certamente, que se

⁶⁴ “Leis sábias, instalações primorosas, alunos devotados, tudo isto, que é tão necessário à obra educativa, não produzira os efeitos esperados, se o professor for incapaz ou desidiioso. É do mau professor principalmente que vem o mau ensino.” (VARGAS; CAPANEMA, 1937, p. 40)

considerar que quem falava no congresso não era um Ministro de Estado, mas o professor de uma Escola Normal.

Talvez fosse necessário relativizar - na impossibilidade de precisar - o sentido ou o peso atribuído, no trabalho, à expressão “causas eficazes”. No entanto, parece evidente que seu uso acentua a ênfase atribuída à incapacidade docente, o que contribui para colocar a figura do professor, agora já presumido como mais ou menos capaz ou incapaz, no centro da discussão da “improdutividade do ensino”.

E talvez também fosse preciso relativizar o rigor de todo o trabalho do prof. Nestor Freire, considerando, no limite, que esse incorreu em exageros. Ou, talvez, se possa considerar que a ausência de outros textos do mesmo professor resulte em uma impossibilidade de sondagem de suas opiniões. No entanto, tais questionamentos poderiam sugerir uma tentativa de desqualificação ou descredenciamento prévio das ideias e argumentos pronunciados por um “Catedrático” da EN “Carlos Gomes” – portanto, uma figura presumidamente respeitável - frente a uma audiência de grande prestígio, em um fórum elitizado que aceitara sua inscrição e participação.

Assim, parece necessário examinar com atenção a argumentação que perpassa o trabalho do Professor Nestor.

Ainda no parágrafo citado, o autor se remete à situação empregatícia do professores, afirmando que o fato de ocuparem um cargo se relacionava, em primeiro lugar, à garantia do atendimento de uma “necessidade social” – a educação -, e não ao objetivo de “amparar seus ocupantes” (*Ibidem*, p. 286). Além do fato de colocar os direitos da sociedade à educação acima dos direitos, interesses e prerrogativas de uma categoria profissional, pode-se inferir que o autor também estivesse se referindo ao fato de que o conjunto de direitos trabalhistas previstos no plano de carreira dos professores (faltas abonadas, licenças, afastamentos, férias, promoções, estabilidade, aposentadoria, etc.), além de legitimado em função de uma necessidade social, teria por base as especificidades do trabalho por esses realizados, e se constituía em suporte indispensável ao bom desempenho do mesmo.

Desse modo, na medida em que coloca o professor como elemento decisivo no processo de ensino, o Professor Nestor também corrobora com uma forma de olhar o trabalho docente – visível no discurso de Capanema - que se estende pelo conjunto das expectativas às quais aquele deveria atender e aponta para a necessidade de sua “formação moral e técnica”. Afinal, os direitos trabalhistas dos professores ocupantes de cargo os colocavam em uma posição nitidamente distinta

e superior à dos demais trabalhadores do país e, da mesma forma que, para a preservação dos direitos da sociedade e dos alunos era preciso garantir tais direitos aos professores, também seria necessário questionar a situação dos incapazes, para os quais aqueles direitos já haviam deixado de ser direitos e já haviam se tornado privilégios.

Os direitos trabalhistas previstos na carreira do magistério são retomados, mais à frente, pelo prof. Nestor, o qual especifica que tratavam-se de “garantias sólidas de estabilidade e amparo material”. Deve-se entender que, em uma época em que direitos trabalhistas estavam em processo de regulamentação e que não poderiam ser tomados como estáveis – como, de resto, nunca o são totalmente –, para a grande maioria das categorias profissionais, a situação dos ingressos no magistério, de fato, guardava sólidas vantagens.

Se o Estado, acolhendo o professor nos quadros educacionais, oferece-lhe garantias sólidas, de estabilidade e amparo material, mister se faz que essas garantias não sejam malbaratadas com indivíduos que, falhando em sua missão, venham a equiparar a ação do Estado à função negativa de remunerar a incapacidade e o obstáculo ao progresso. (*Ibidem*, p. 288)

Ou seja, se o Estado garantia estabilidade e amparo material ao professor, este último por sua vez, deveria demonstrar capacidade no exercício de suas atividades; do contrário, colocava o Estado na posição de “remunerar a incapacidade e o obstáculo ao progresso”. Ou seja, o Estado, da posição de assegurar direitos aos professores, a fim de prover os direitos maiores da Nação, deslocava-se para o papel de conivência com privilégios e com a negação de direitos à Nação. Esse seria um papel aparentemente inadmissível.

Mas havia mais do que a injustiça em garantir aos professores incapazes uma situação a que não faziam jus. Havia alunos sendo prejudicados por tais profissionais. E não eram poucos:

Infelizmente há casos numerosíssimos em que professores ou professoras, totalmente incapazes, seja por seu estado físico ou psíquico, seja por deficiências pedagógicas, causam a ruína de classes inteiras, de pobres criancinhas que buscam na escola a edificação de seu futuro. (*Ibidem*, p. 287)

Aqui, novamente o prof. Nestor acentua a dimensão do problema – eram “casos numerosíssimos”, e o produto do trabalho de tais profissionais – a “ruína de classes inteiras de pobres criancinhas”. Essa situação não parecia ter solução de continuidade, uma vez que

“Esses professores ou professoras, uma vez integrados na carreira, passam a ser verdadeiros pensionistas do Estado, que os ampara com os vencimentos mensais, acrescentando a agravante de lhes permitir que impeçam um melhor aproveitamento das classes confiadas a tais elementos.” (*Ibidem*, p. 287)

Cabe, aqui, assinalar que poderia haver naquilo que o prof. Nestor enxergava apenas como problema para a educação algo “menos evidente”, e que guardava correlação com problemas relativos à governabilidade da sociedade. Ou seja, pode-se pensar que a ênfase posta na importância da educação e os “privilégios” previstos na carreira do magistério faziam dessa um espaço capaz de abrigar “casos numerosíssimos” de “pensionistas do Estado”.

Mas essa não parece uma perspectiva aceitável para o prof. Nestor, uma vez que este valoriza a carreira do magistério enquanto suporte necessário para o trabalho dos bons profissionais.

A partir de suas considerações, o prof. Nestor Freire conclui que

(...) urge estabelecer-se que nenhum professor ingresse na carreira sem que sua capacidade tenha sido comprovada em prévio exame médico-pedagógico. Assim se impedirá o enquistamento, na carreira, de verdadeiras negações que irão prejudicar o ensino, não só por inação como por impedirem melhor ocupação dos cargos. (*Ibidem*, p. 287)

Ou seja, era necessária uma rigorosa seleção médica e pedagógica, tendo em vista impedir que elementos incapazes ingressassem no magistério, uma vez que, após o ingresso, esses “elementos” se “enquistariam” na carreira. E a carreira do magistério exigia mais.

(...) o exercício do magistério não é uma função mecânica e, sim, um trabalho de importância social em que o entusiasmo, o otimismo, a alegria de viver, a generosidade de sentimentos e o espírito de solidariedade humana, têm de constituir agentes impulsionadores de ação fecunda. É evidente que uma criatura biliosa, com o aparelho digestivo comprometido, ou que tenha, nos pulmões ou no aparelho circulatório, deficiências amortecedoras da vontade e perturbadora da normalidade psíquica, nunca poderá exercer com eficiência o sacerdócio do magistério. (*Ibidem*, p. 287)

No verso de uma página de papel almaço, utilizado como rascunho para a contagem de tempo de uma professora do Curso Primário Anexo à Escola Normal, um texto trata das contribuições do São Tomás de Aquino à educação. Não há indicação precisa sobre o que seja tal

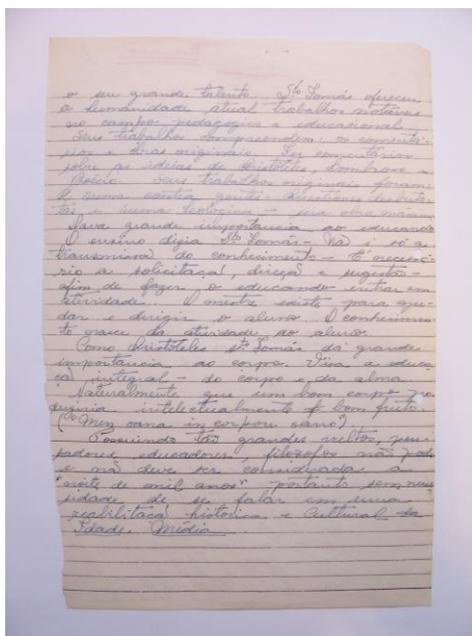
manuscrito: talvez trate-se de uma prova feita por aluno da escola; talvez seja algum texto utilizado por algum professor em sala de aula. No entanto, a presença de folhas semelhantes - com sinais de correção ortográfica - indica que provavelmente trata-se de folha utilizada, em um único lado, em prova de aluno do Curso Normal e reaproveitada pela Secretaria da escola. Em meio ao texto, recortamos o seguinte fragmento:

Como Aristóteles, Sto. Tomás dá grande importância ao corpo. Visa a educação integral – do corpo e da alma.

Naturalmente que um bom corpo produziria intelectualmente bom fruto. (“*Men sana in corpore sano*”)

Possuindo tão grandes vultos, pensadores, educadores, filósofos não pode e não deve ser considerada a ‘noite de mil anos’ portanto sem necessidade de se falar em uma reabilitação histórica cultural da Idade Média. (Folha avulsa em meio ao Prontuário da Profª Edith Bolliger, Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

O fragmento de texto acima se presta a muitas considerações e discussões. No entanto, além de sugerir que algumas luzes pedagógicas não eram tão novas, parece indicar que as ideias relativas a uma correspondência entre “saúde física” e “saúde intelectual” não eram estranhas ao ambiente escolar. E que algumas das ideias apresentadas pelo prof. Nestor, no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, faziam parte do repertório de saberes que circulavam pela EN “Carlos Gomes”.



(I. 12 - Folha avulsa, Prontuário da prof.ª Edith Bolliger
Arquivo Histórico EE “Carlos Gomes”)

Pode-se imaginar portanto que, na opinião do autor do texto manuscrito, como também de alguma parcela de alunos da EN “Carlos Gomes”, um corpo pouco saudável ou enfermo tenderia a produzir, no profissional, falta de entusiasmo, pessimismo, tristeza, ou seja, estados psíquicos pouco saudáveis que obstariam o adequado exercício do magistério.

Para o prof. Nestor, tais “verdades” descreviam graves problemas presentes nas salas de aula e deveriam ser consideradas com cuidado pelos educadores:

Daí o assistirmos frequentemente à infeliz atuação de professores que encaram os pequeninos alunos com antipatia, animosidade ou indiferença, quando deveriam acima de tudo olhá-los com amor, pobres necessitados que são, de todos os elementos para vencerem numa vida a que vieram sem ter pedido, antes forçados a entrar na luta e no sofrimento sem que para isso tenham sequer contribuído. (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 287)

Dentro de tal visão, uma rigorosa seleção médica deveria se impor para garantir o ingresso na carreira do magistério exclusivamente de indivíduos saudáveis. Mas, quanto a isso, pode-se considerar que deveria haver dificuldades para diagnosticar os corpos pouco saudáveis ou enfermos, tendo em vista o descompasso entre o nível de exigência que era projetada sobre os professores e os limites dados pelos instrumentos de que dispunha a medicina na época.

Mais do que a limitação dos instrumentos de aferição médica, deve-se questionar sobre quais seriam os critérios utilizados para definir o que seria uma pessoa saudável. Da parte do prof. Nestor, havia a certeza de que

A professora não pode ser recrutada entre pessoas enfermas. Tem que ser um espírito sadio, desembaraçado, livre de inibições ou crises nervosas e possuidora de um organismo que estimule a ação educativa. Deve, portanto, antes de ingressar na carreira, passar por um exame médico pedagógico que, se a encontrar incapaz, lhe proporcione em tempo a oportunidade de se encaminhar a outro ramo de atividade mais de acordo com suas aptidões e onde não venha tornar-se um óbice ao bom êxito das instituições. (*Ibidem*, p. 288)

Ao afirmar que a presença de profissionais incapazes em meio ao magistério comprometia, inclusive, o sucesso das instituições, o prof. Nestor indica que o que estava em jogo era algo maior que interesses individuais – eram as instituições sociais que, em sua visão, deveriam se constituir em sustentáculos e promotoras do bem-estar e do progresso social.

Mais à frente, o prof. Nestor lembra que “O governo federal não permite o ingresso, nas escolas preparatórias de oficiais do exército, a indivíduos com deficiências de saúde” e que isto também deveria se aplicar aos professores. Afinal, “tanto o professor como o oficial precisam ter o físico, a inteligência e o caráter dotados da fortaleza indispensável aos seus altos desígnios. (*Ibidem*, p. 288)

Nessa linha de raciocínio, para o prof. Nestor, além do exame para ingresso, deveriam ocorrer outros, todas as vezes em que o professor recebesse alguma promoção ou em casos de denúncia de incapacidade “pelos dirigentes, inspetores ou técnicos do ensino.” (*Ibidem*, p. 288)

Deste modo,

“Impedido o ingresso no magistério aos portadores de deficiências físicas ou psíquicas, ou de insuficiente formação pedagógica, fácil ficará o conseqüente trabalho de verificação dos elementos em exercício. Verificada, porém, a incapacidade irremediável, após alguns anos, incapacidade essa que terá sobrevindo durante a permanência do professor na carreira, a lei deverá ampará-lo se tiver decorrido um número razoável de anos, ou afastá-lo se a incapacidade ocorrer logo depois do início, significando que o elemento penetrou indevidamente nos quadros do magistério” (*Ibidem*, p. 288)

Com tais medidas, o prof. Nestor propunha que se evitasse um problema, impedindo o ingresso de elementos incapazes, mas, também, sugeria um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores, de modo a resguardar o direito da sociedade à educação. A bem da “justiça”, o prof. Nestor sugere a antecipação da aposentadoria para os professores que se tornassem “incapazes”, após um “numero razoável de anos” de exercício do magistério, ou o simples afastamento se logo após o ingresso.

No entanto, tanto o exame médico para ingresso no magistério quanto um contrato temporário – com um período de experiência - do professor primário já eram previstos, respectivamente, no Código de Educação de 1933 e no Decreto N. 6.947, de 6 de dezembro de 1935.

No que diz respeito ao ingresso no magistério, o Decreto N. 6.947 estabelecia:

Art. 3.º - Haverá annualmente dois concursos: o primeiro, de remoção, em dezembro; o segundo, de ingresso e reversão ao magisterio, em janeiro.

(...) Art. 13 - Feitas as remoções, será publicada em seguida, nova relação das escolas ou classes vagas para o concurso de ingresso e reversão ao magisterio.

§ 1.º - Só poderão concorrer para provimento dessas escolas ou classes os diplomados pelo curso de formação de professores primários do Instituto de Educação ou pelas escolas normaes do Estado e pelos professores a estes equiparados.

§ 2.º - As nomeações serão em caracter interino e os respectivos professores servirão como estagiarios.

(...) Art. 17 - Os estagiarios não terão direito a licença salvo tratando-se de professora gestante a qual podera gozar de tres mezes de licença com todos os vencimentos.

Art. 18 - Em caso de molestia comprovada podera e estagiario requerer afastamento sem vencimentos até tres mezes dentro de um anno total ou parcelladamente: findo desse prazo, se não reassumir o exercicio será dispensado, podendo inscrever-se em novos concursos.

Art. 19 - Os estagiarios serão effectivados desde que num anno lectivo, contem 150 dias de trabalho e promovendo pelo menos 15 alumnos.

§ 1º -Aquelles que, não preencherem as condições estabelecidas neste artigo, terão a internidade prorrogada por um anno independentemente de qualquer formalidade.

§ 2º - Si no anno seguinte o estagiario tambem não⁶⁵ satisfizer as condições de effectivação, será dispensado.

Art. 20 - Dentro de 8 dias após os exames finaes, os delegados regionaes á Directoria do Ensino a relação dos estagiarios cujas internidade é prorrogada e dos que devem ser effectivados ou dispensados na conformidade deste decreto. (SÃO PAULO, Decreto N. 6.947)

Pelo que é possível observar no fragmento acima, com relação às professoras estagiárias, a legislação explicitamente negava o direito à licença médica, concedendo-a apenas “em caso de molestia comprovada”, “afastamento sem vencimentos até tres mezes”, preservando, porém, o direito à licença das estagiárias gestantes. Não parece impossível que a preocupação embutida no decreto fosse mais a de obstar o recurso às licenças (sem efetiva motivação médica) como recurso das estagiárias ingressantes para escaparem das agruras das escolas rurais, e a de impedir os que não dispunham de disposição para conviver com tais agruras de conseguirem a estabilidade, que a de negar a efetiva assistência aos que de fato necessitassem. Mas o Decreto N. 6.947 se estendia a todas as ingressantes.

Além disso, o Decreto N. 6.947 parece introduzir algo de novo na carreira do magistério: um contrato temporário – com um período correspondente de experiência - do professor primário, ao final do qual esse poderia, ou não, adquirir a estabilidade contratual, de acordo com sua assiduidade e com o aproveitamento dos alunos. Ou seja, a estabilidade seria adquirida em função

⁶⁵ Obs.: A versão digitalizada no formato Word, disponibilizada pelo site, não coloca o advérbio “não”, o que modifica o conteúdo do artigo e o torna incoerente. Isto motivou a consulta à legislação no Diário Oficial do Estado de São Paulo - versão no formato PDF -, no mesmo site, que evidencia a presença da partícula “não”.

de critérios que indicavam dois dos graves problemas que ocupavam a atenção do Departamento de Educação.

Ao permitir a prorrogação da interinidade aos estagiários não efetivados, por conta das ausências ou pelo número insuficiente de promoções de alunos, ao longo de um ano, conforme o § 2º do Art. 19, o governo, para além de conceder nova chance a esses professores – o que poderia ser tomado como tolerância -, também sugere uma dependência⁶⁶ em relação a eles no que diz respeito ao funcionamento das escolas rurais. Com esse fato se coadunam mudanças posteriores na legislação que indicam um esforço do governo em abrandar suas exigências para facilitar a efetivação dos estagiários.

Ciente, provavelmente, dos esforços do governo de utilizar-se de instrumentos legais para atingir seus fins, o prof. Nestor indica outro aspecto do problema:

Não menos importante que a incapacidade física é a incapacidade pedagógica. É um erro considerar-se que o simples fato de possuir um diploma deva dar direito ao ingresso na carreira do magistério. (Anais do 1º Congresso Nacional de Saude Escolar, p. 287)

⁶⁶ O previsto no Decreto 6.947 foi modificado pelo Decreto. 8.877, de 29 de dezembro de 1937, dispoendo sobre a efetivação dos professores estagiários, o qual estabeleceu que:

“Art. 1.º - Os estagiarios das escolas primarias serão effectivados desde que contem cento e oitenta dias de effectivo exercicio na mesma escola e tenham promovido, no ultimo anno lectivo, quinze ou mais alumnos.
§ 2.º - Se o exercicio do estagiario se verificar em mais de uma escola, o minimo de trabalho para effectivação será de duzentos dias lectivos;

§ 2.º - As propostas de effectivação decorrentes do presente artigo, serão encaminhadas á Directoria de Ensino pelos Delegados Regionaes do Ensino, em junho ou em dezembro.

Art. 2.º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrario.”

Este tema recebeu nova regulamentação no Decreto-Lei n. 12.427, de 23 de dezembro de 1941, que “Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências (...)

Artigo 35. - Será ainda dispensado o estagiario que.

a) - der quinze faltas consecutivas sem solicitar afastamento dentro das oito primeiras;

b) - der trinta faltas injustificadas num ano.

Artigo 36. - Os estagiários serão efetivados a partir de 1.o de janeiro de cada ano, desde que, num ano letivo, contem cento e oitenta comparecimentos na mesma escola e promoção mínima de quinze alunos.

§ 1.o - Aos estagiários que alcançarem o minimo de cento e sessenta comparecimentos na mesma escola será acrescido, para efeito da contagem dos cento e oitenta comparecimentos exigidos neste artigo, dois dias de trabalho por aluno promovido, alem de quinze ate o maximo de vinte e cinco.

§ 2.o - Considera-se como mesma escola, para todos os efeitos, a transferida pelo Governo e ainda, se a primeira for suprimida, nos termos da legislação vigente, a que for dada para continuação de exercício do estagiário.

§ 3.o - Aos estagiários em condições de efetivação e permitida a inscrição no concurso de remoção.

Artigo 37. - Aqueles que não preencherem as condições estabelecidos no artigo anterior, terão a interinidade prorrogada por um ano, independentemente de qualquer formalidade.

Parágrafo único - Se no ano imediato o estagiário tambem não satisfizer as condições de efetivação será dispensado, podendo porem se inscrever em outros concursos.

Artigo 38. - Fica revogado o disposto no decreto 8.877, de 29-12-937.”

(SÃO PAULO, Decreto. 8.877)

Com tal afirmação, o prof. Nestor Freire, em sendo “Catedrático” da EN “Carlos Gomes”, assumia de público certa precariedade ou insuficiência do conjunto dos diplomas – para além dos atestados médicos - que teoricamente e legalmente habilitavam ao exercício do magistério no Curso Primário. Mas também justificava o contrato temporário – com um período de experiência – para o ingresso do professor primário.

Neste ponto, novamente coloca-se a questão de saber exatamente quais eram as referências utilizadas por esse professor. O fato de ele não fazer ressalvas à sua asserção pode sugerir que falava também sobre sua experiência na EN “Carlos Gomes”, para além do que conhecia a partir de leituras, diálogos, observações pessoais, etc. sobre a rede pública paulista de ensino.

A seguir, o trabalho do prof. Nestor se remete à “época” em que a remoção de professores para a capital se fazia com concurso do qual constava uma aula a ser dada perante uma banca examinadora. Essa evocação, apesar de não atenuar o que é dito anteriormente a respeito da insuficiência da formação dos professores, sugere que o prof. Nestor queria, além de formular críticas ao funcionamento das escolas normais, cobrar a retomada de um certo rigor nos concursos de professores. E, com isso, criar-se-ia novo instrumento de seleção a dificultar o ingresso de “incapazes” no quadro do magistério.

Poder-se-ia pensar que o conjunto de críticas explicitadas pelo prof. Nestor no seu trabalho exposto num evento oficial, sob olhares de titulares do poder público federal, dos estados e municípios, sujeito a interpretações não necessariamente compreensivas ou tolerantes, constituía-se em uma peça a conspirar contra os direitos ou interesses da categoria dos professores. Afinal, lançava sobre a mesma um certo véu de suspeição, explicitando a necessidade de apuração do olhar sobre a mesma e sobre as etapas de formação e de seleção do quadro do magistério então existente.

No entanto, em nenhum momento o prof. Nestor explicitava uma crítica à categoria dos professores como um todo. Sua crítica se dirigia contra os elementos “numeríssimos” que considerava incapazes e que haviam conseguido se “enquistar” dentro do magistério, comprometendo irremediavelmente o futuro de seus alunos e, portanto, criando obstáculos para o progresso do país. Pelo contrário, ao afirmar que os direitos previstos legalmente para os professores se acompanhavam de responsabilidades e se constituíam em suporte necessário ao desenvolvimento de seu trabalho, o prof. Nestor parecia se esforçar para recolocar as coisas no seu devido lugar, resgatando a necessidade e a legitimidade daqueles direitos.

Talvez caiba, neste ponto, considerar que o prof. Nestor apresentava, com seu trabalho, a urgência da produção de um olhar disciplinador mais rigoroso sobre os professores, uma vez que denunciava a presença de profissionais incapazes “enquistados” na categoria; sugerindo mesmo que esses profissionais deveriam ser extirpados. Pode-se mesmo pensar que, na medida em que “lembra”, num evento com a projeção do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, frente ao público ouvinte já referido, que o poder público não pode ser conivente com a atuação de tais profissionais e com o produto de seu trabalho, o prof. Nestor cobrava providências práticas para resguardar os interesses da população, para preservar as instituições e, ao mesmo tempo, assegurar o espaço de trabalho dos professores capazes.

Por outro lado, para os professores capacitados, o prof. Nestor propunha providências no sentido de assegurar que os mesmos, em caso de comprometimento de sua capacidade de trabalho, por conta da idade ou do tempo de permanência no magistério, tivessem direito a uma justa aposentadoria. Em outras palavras, o prof. Nestor propunha mesmo uma ampliação dos direitos dos professores capazes, quando esses deixassem de sê-lo. E isso, em nome de uma certa justiça para com esses profissionais e, também, para com os alunos e com a população.

Desse modo, na medida em que indicava medidas no sentido de livrar a rede pública de ensino dos professores “incapazes”, o trabalho do prof. Nestor pode ser considerado como um esforço no sentido de preservação e defesa dos direitos e interesses da educação e da sociedade. Na medida em que cobrava do poder público a utilização de métodos mais rigorosos para seleção e ingresso dos professores e procurava garantir a “integridade” do magistério, se constituía numa peça de defesa da sua categoria, uma vez que tentava preservar os fatores que justificavam e legitimavam a existência de seus direitos legais e de sua particular situação trabalhista.

No entanto, tal defesa da categoria dos professores envolvia um custo – o de possibilitar e, mesmo, de explicitar a necessidade de se colocar em discussão a capacidade dos profissionais que já atuavam no magistério. Nesse caso, a preocupação do prof. Nestor era de que houvesse efetivas medidas para separar o “joio do trigo” e que, em nome dos interesses maiores da Nação, da população, das escolas, dos alunos e dos professores “capazes”, se procedesse ao afastamento dos “incapazes” do exercício do magistério.

Porém, percebe-se que não havia garantias de que essas medidas não atingiriam professores por motivos outros que não sua efetiva falta de “capacidade” no exercício de suas atribuições e que não seriam vítimas de procedimentos arbitrários, motivados por julgamentos distorcidos de

sua prática pedagógica. Enfim, poderia parecer pouco confortável, ao conjunto dos professores, confiar na expectativa de julgamentos sempre “imparciais”.

Não há por que supor que o prof. Nestor não tenha procedido a alguma avaliação prévia dos riscos que seu discurso acarretava, inclusive, no que diz respeito às possibilidades de imposição de penas injustas a profissionais “capazes” – eventualmente colegas seus -, e que tal avaliação não tenha sido suficiente para dissuadi-lo de apresentar seu trabalho, assim mesmo.

Nesse caso, poderia se pensar que o prof. Nestor fizera um cálculo prévio, dentro da lógica “custos x benefícios”, dos prós e contras das suas propostas e, ao final, mantivera a disposição de apresentar tal trabalho. Parece caber a pergunta sobre o que justificaria tal procedimento. Poderiam ser formuladas algumas hipóteses quanto a isso, mas parece suficiente registrar apenas duas: a certeza de que estaria fora, ou quase fora, do raio de alcance de quaisquer arbitrariedades, e/ou a certeza de que profissionais capazes corriam menos riscos de serem vitimados por procedimentos arbitrários do que pelos prejuízos difusos promovidos pela proliferação de profissionais incapazes. E os profissionais capazes eram a garantia do progresso da educação.

De certo modo, é possível observar que o trabalho apresentado pelo prof. Nestor no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar é bem menos que uma minuta de reforma do plano de carreira do magistério, e bem mais do que uma simples proposta de reforma, no que diz respeito principalmente ao ingresso, mas também à permanência dos professores no magistério. Em um trabalho de menos de quatro páginas, o prof. Nestor parece “bater forte” em aspectos do problema educação nacional, relacionados à formação, ao ingresso e à estabilidade de seu quadro de profissionais.

O tema central do congresso deu ensejo à apresentação de inúmeros trabalhos que, distribuídos na programação oficial do evento em temas, de alguma forma se remetiam, de modo mais ou menos cuidadoso ou desatento, às questões postas pelo prof. Nestor, muito embora, não se focassem nelas. Nesses trabalhos, tais questões foram tratadas de formas particulares e, em cada um, é possível identificar fragmentos de representações sobre a prática dos professores, sobre as condições em que desenvolviam suas atividades, os desafios que lhe eram postos, as dificuldades com que se deparavam e as soluções mais ou menos adequadas que encontravam.

Além disso as informações postas por tais fragmentos e sugeridas por suas lacunas pareciam indicar um universo multifacetado de situações presentes na vida diária dos docentes. Tais imagens fragmentárias e lacunares, produzidas por olhares multifacetados, dentro dos trabalhos

apresentados no congresso só pareciam ganhar forma e sentido quando referidas aos enquadramentos legais e pedagógicos que buscavam impingir aos professores. E, se os projetos enlaçados a tais enquadramentos buscavam enformar a massa dos alunos que frequentavam as escolas, bem como seus familiares, produzindo assim uma nova Nação, por outro lado, também, pareciam exigir a formação de um novo professor.

Nesse caso, o que se estava colocando em pauta não era apenas o que poder-se-ia resumir na expressão formação docente, que envolveria cuidados na seleção dos candidatos ao Curso Normal, o adequado funcionamento deste último, a rigorosa seleção dos candidatos ao ingresso na docência, etc. Havia outra preocupação relacionada ao enquadramento do docente, de seu corpo, de sua mente, de seus hábitos e de seu trabalho, prevendo-se, inclusive seu acompanhamento ao longo do tempo. Todos esses enquadramentos ganhavam sentido quando se colocava em pauta a grande obra a ser desenvolvida pelos professores, já anunciada nos discursos de Vargas e Capanema.

No entanto, restava o problema crucial de conseguir o engajamento dos professores nos projetos que eram para eles elaborados, inclusive o de aceitar esse conjunto de enquadramentos e a nova identidade – não estritamente profissional - que lhes buscavam impingir.

Mas, em meio a todas essas dificuldades, a educação continuava sendo posta como o ponto de apoio para se alavancar o salto de que a Nação carecia para romper com seu quadro de males e caminhar para o progresso; e, o professor, como o ponto de apoio para mudar a educação.

A primeira das exposições que retomaram questões elencadas pelo prof. Nestor, seguindo a ordem de apresentação transposta nos Anais, foi “Organização e Orientação dos Serviços de Saúde Escolar”, de autoria do dr. Francisco Figueira de Mello - diretor do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Nesse texto, apresentado dentro do tema I do congresso, seu autor, após se deter em inúmeros aspectos relativos aos trabalhos do órgão por ele dirigido, os quais resume em “preparação do futuro cidadão sob o ponto de vista da Saúde física e mental” (Anais, p. 83), acrescenta que:

A inspeção de saúde é um outro importante setor da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar. Ela é realizada por duas comissões médicas, sendo que uma examina as professoras, para efeito de licença, afastamento e aposentadoria; outra, as professoras e normalistas para ingresso ao magistério público ou particular, para substituição efetiva e inspecciona os candidatos a vestibular nas Escolas Normais e ingressos nas Escolas Profissionais. E também organizada a

ficha médico-pedagógica das professoras adjuntas. (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 93)

Em outras palavras, o diretor do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação do Estado de São Paulo dava conta de que cuidados relativos à garantia de estarem os ingressantes no magistério em boa situação de saúde, no Estado de São Paulo, já eram devidamente tomados. No entanto, as colocações já referidas do prof. Nestor parecem questionar se tais cuidados eram suficientes para impedir o ingresso de profissionais tão saudáveis quanto se carecia para atender às demandas postas, de um ou outro modo, para o magistério. E, da mesma forma, também questionam se eram ou não suficientes os critérios e procedimentos adotados pelo Serviço de Saúde Escolar para a concessão de licenças médicas exclusivamente aos que dessas necessitassem. Desse modo, esboçava-se alguma cobrança aos representantes da área da saúde, no sentido de apurar o processo de formação, seleção, enquadramento e atuação dos seus profissionais. Mas tais preocupações não eram o centro da pauta deste congresso.

Ainda dentro do tema I, o trabalho “Os serviços de higiene escolar no Rio Grande do Sul”, apresentado pelo dr. Poli M. Espírito - Médico Chefe Interino do Serviço de Higiene Escolar do Departamento Estadual de Saúde (Rio Grande do Sul) - informa que:

Os serviços de Higiene Escolar do Rio Grande do Sul têm uma organização recente, tendo alcançado maior desenvolvimento após a reorganização dos serviços sanitários do Estado. (...)

Os professores e mais funcionários dos estabelecimentos de ensino são examinados da saúde antes de assumirem os cargos e ulteriormente sujeitos a exames periódicos, realizando-se sistematicamente as inspeções para a profilaxia da tuberculose, lepra e tracoma. (*Ibidem*, p. 136, 137)

Com isso, é possível perceber que no Rio Grande do Sul também eram adotados procedimentos no sentido de garantir o ingresso e permanência na carreira do magistério somente a profissionais saudáveis, o que sugere a possibilidade de que outros estados do país fossem tomados pelas mesmas preocupações e se utilizassem de instrumentos semelhantes aos das autoridades paulistas e gaúchas.

No trabalho intitulado “Organização e orientação do serviço de saúde escolar”, apresentado pelo dr. Aristides Ricardo⁶⁷, ainda no tema I, o olhar médico sobre o trabalho docente se desloca

⁶⁷ O dr. Aristides Ricardo foi nomeado para o Serviço de Saúde Escolar de São Paulo, em 1933.

de sua capacidade física para sua capacidade pedagógica. Assim, após ponderar sobre os condicionamentos impostos à aprendizagem pelas condições mentais dos alunos, o autor se volta ao problema das condições pedagógicas dos professores.

Que aos fatores mentais cabe inestimável papel no problema da repetência não padece a menor dúvida. Não poderão os alunos aperceber-se dos conhecimentos que lhes são ministrados pelos mestres senão quando oferecerem certas e determinadas condições mentais. Perturbado o ritmo da evolução da inteligência, fragmenta-se o mais poderoso dos elos que unem o aluno ao professor. Por outro lado, desde que quando o professor se mostra incapaz de transmitir a seus alunos os necessários conhecimentos, seja pela impossibilidade de comunicar interesse ao estudo, seja pela incapacidade de realizar as associações que hão de conduzir as crianças a um comportamento adequado, rompe-se o equilíbrio que ha de existir entre o espírito infantil, que revulutêa por sobre as coisas, ávido de conhecer-lhes o segredo, e o espírito do mestre, que, em tais condições, permanece passivo, estarecido, sem poder socorrer os pequeninos e oferecer-lhes novos incentivos, novos motivos para a evolução do aprendizado consciente. (*Ibidem*, p. 167, 168)

Para o tratamento desse quadro de problemas, mas não apenas para ele, o dr. Aristides sugere que as escolas adotem como norma a formação de classes homogêneas, do ponto de vista intelectual. A homogeneidade facilitaria a observação do progresso das turmas e da produtividade do trabalho dos professores, permitindo a remoção (retirada) dos incapazes do quadro do magistério.

Dir-se-ia que a composição das “classes homogêneas” remove os primeiros escolhos, abrindo ao mestre um caminho fácil, e que o “júri pedagógico” remove os segundos, possibilitando uma avaliação da produtividade do professor. (*Ibidem*, p. 168)

E, continua, esclarecendo como seriam identificados os segundos “escolhos”, já que os primeiros, presentes entre os alunos, pareciam alvos fáceis de se identificar e, provavelmente, atingir:

Assim, se é verdade que a composição das classes outorga ao professor certas e determinadas possibilidades, menos verdadeiro não é que tal composição é muitas vezes insuficiente para socorrer os ideais da escola. Por outro lado, o “júri pedagógico” permite que se subtraia cadeira ao professor que, por qualquer circunstancia, se mostra incapaz de lecionar com proveito para os alunos.

Mas a função do referido júri só poderá considerar-se íntegra quando se torna possível determinar, com relativa segurança, a natureza dos fatores que estão pesando sobre a personalidade e sobre a inteligência do mestre. (*Ibidem*, p. 168)

Conclui o dr. Aristides:

Não padece, pois a menor dúvida que ao Departamento de Educação cabe um grande papel na seleção de alunos e mestres, cumprindo-lhe verificar o grau de prosperidade mental ou de atraso dos escolares e a capacidade didática dos professores. (*Ibidem*, p. 169)

Encerrando seu trabalho, o dr. Aristides propõe que a organização do serviço de saúde escolar compreenda um Instituto Médico-Pedagógico que, além das atribuições relativas aos alunos, se responsabilizaria por:

- e) proceder ao fichamento médico-pedagógico dos professores e submetê-los, bem como os demais funcionários do ensino, aos exames que se tornarem necessários para os fins de afastamento, licença, disponibilidade, aposentadoria ou reversão ou demais fins previstos em leis;
- f) proceder à inspeção de que necessitarem os candidatos a ingresso no magistério público ou no ensino particular, ou a matrícula nos cursos de formação do professor, no ponto de vista médico pedagógico;
- g) propor o afastamento dos professores e funcionários do ensino sobre os quais recaiam suspeitas de se entregar a uso do álcool ou dos entorpecentes (...).(*Ibidem*, p. 170)

Desse modo, o dr. Aristides avança alguns passos no sentido de construir e apurar modos de observação, conhecimento, fiscalização, controle e punição de uma massa de profissionais cuja posição e “papel estratégico”, na conjuntura nacional, inspirava um acúmulo de expectativas, demandas e, provavelmente, frustrações.

A importância atribuída ao problema das licenças dos professores e o fato de elas ocorrerem em número significativo, em um espaço cujas condições de salubridade, do ponto de vista material, se mostravam satisfatórias – como a EN “Carlos Gomes” -, leva a questionar sobre o bem-estar ou sobre as condições de saúde mental ou psicológica dos professores, haja vista esses encontrarem-se no meio, ou no ponto de encontro, de dois universos bastante amplos e densos: o conjunto de expectativas enunciadas (embora não necessariamente exigidas) para a educação e conjunto de condições materiais e humanas com que os professores se relacionavam.

Não parece haver dúvida quanto ao nível de dificuldades e de frustrações a que poderia ser conduzida parcela dos professores, a se considerarem os extremos (as expectativas enunciadas e a realidade das escolas) como pontos fixos. Mas não o eram, e deve-se imaginar que, em tal embate de forças, o oficial, o administrativo, o pedagógico, etc. tendiam a verem suas demandas constantemente flexibilizadas.

Como citado anteriormente, entre os dez temas tratados no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, encontramos o “Tema III - Condições de Saúde Física e Mental para o Exercício do Magistério”, no qual também se incluiu o trabalho do prof. Nestor Freire. Nesse tema, foram apresentados ao todo seis trabalhos, sendo três da autoria de médicos: dr. Oswaldo Camargo (Delegado da Liga Brasileira de Higiene Mental e assistente do diretor do Serviço Nacional de Doenças Mentais – Rio de Janeiro), o dr. Mendes de Castro e dr. Joí Arruda (médico psiquiatra).

Os últimos três trabalhos inscritos no tema III indicavam que as dificuldades encontradas pelos professores, no exercício da profissão, envolviam aspectos que ganhavam perfil próprio para além da pobreza ou do excesso de cobranças e barreiras que lhes eram colocadas para o exercício de suas atribuições.

A despeito de sua importância, a possibilidade de uma abordagem exaustiva dos trabalhos apresentados pelos médicos acima citados parece escapar às possibilidades desta pesquisa. No entanto, alguns de seus fragmentos indicam elementos importantes para o tratamento de questões que, aqui, interessam de forma direta.

Em primeiro lugar, parecem significativos os títulos dos trabalhos apresentados pelos médicos: “A incidência das doenças mentais no magistério” (apresentado pelo dr. Oswaldo Camargo); “A aposentadoria do professor primário” (apresentado pelo dr. Mendes de Castro); e “Sobre os distúrbios mentais entre os professores públicos. Estudo estatístico” (apresentado pelo dr. Joí Arruda). O primeiro e o último títulos colocam em evidência a relação entre o exercício do magistério e os distúrbios mentais, em uma época em que tais distúrbios eram tratados – imagine-se que mais que hoje - como tabus e com discriminação. Provavelmente os títulos citados acima podem não ter sido vistos com simpatia por todos professores presentes no congresso, como também é provável que, aos autores, não tenha sido possível encontrar títulos mais “agradáveis” que esses.

Subjacente aos três trabalhos parecia haver uma mesma preocupação – identificar as relações potenciais entre o exercício do magistério e o aparecimento ou produção das doenças mentais. De acordo com o dr. Oswaldo de Camargo,

Não são poucos os pesquisadores que têm procurado estudar as doenças mentais através das profissões exercidas pelos pacientes, objetivando daí obter conclusões pelos algarismos da estatística. Esse processo nem sempre oferece garantias de fidelidade (...).(*Ibidem*, p. 291)

No que diz respeito às reflexões do dr. Oswaldo a respeito aos professores, um dado observado por outros médicos, anteriormente, motivara sua pesquisa:

(...) entre os enfermos mentais pertencentes à classe do magistério, tanto o magistério público como o particular, confiados ao seu tratamento, havia sempre um contingente apreciável de maníacos-depressivos. (*Ibidem*, p. 291)

E percentual aproximado teria sido encontrado pelo mesmo médico entre os professores internados em sanatórios por problemas de saúde mental.

Embora considere os resultados de sua pesquisa e reflexões não conclusivas, o dr. Oswaldo pondera que “é fato admitido que os indivíduos escolhem a sua profissão de acordo com o temperamento.” (*Ibidem*, p. 291). Tal afirmação leva a ponderar que não necessariamente haveria algo de próprio ao magistério que conduziria às enfermidades mentais; pelo contrário, poderia indicar que portadores de alguns traços reconhecidos como predispostos a enfermidades mentais encontrariam no magistério um espaço para o exercício de suas “qualidades”.

Nas palavras do autor:

Como quer que seja, é forçoso reconhecer que o tipo *picnico*⁶⁸, o *ciclotímico* da classificação de Kretschmer, com todas as suas características temperamentais – tais como a loquacidade, a expansividade nas comunicações, a sociabilidade, a

⁶⁸ “**picnico** (grego *puknós*, -ê, -ón, apertado, compacto, firme, sólido, forte + -ico)
adj.

[Psicopatologia] Diz-se do tipo humano caracterizado por figura rechonchuda, estatura e extremidades curtas, cara redonda e abdómen dilatado, geralmente associado à ciclotimia. (Um dos tipos somáticos de Kretschmer.)”

Dicionário Priberian da Língua Portuguesa on line.

Disponível em:

< <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=picnico>>

Acesso em 16/10/2012.

exuberância de gestos e atitudes, o poder imaginativo, a pronta sintonização com o ambiente, etc. – se ajusta melhor ao grupo profissional de que estamos tratando, pois do professor se exige exatamente essa perfeita comunicabilidade e entrosagem com o auditório. (*Ibidem*, p. 292)

Do que conclui que entre muitos dos ingressantes no magistério a tendência à psicose maníaco-depressiva possivelmente já se encontrava latente, embora, em sua fase inicial, seus sintomas passassem despercebidos ou fossem até mesmo requisitados para o exercício da função. Apenas um atento exame médico poderia evitar o ingresso de pessoas com tais dificuldades no magistério. Ao final do trabalho do dr. Oswaldo são assinaladas as seguintes conclusões:

1º) Das doenças mentais que exigem internação, a psicose maníaco-depressiva é a que mais frequentemente se observa na classe do magistério, conforme demonstra o grupo por nós estudado.

2º) No exame médico periódico a que são submetidos os professores ou candidatos ao magistério, convém que se faça a análise integral da personalidade, especialmente, despistando precocemente os tipos psicológicos que aparentemente retratam simples feitio ciclotímico, mas que são, muitas vezes, constituições realmente doentias, prestes a ingressarem – com grave prejuízo para o ensino – na psicose declarada. (*Ibidem*, p. 292)

No entanto, como distinguir os feitios ciclotímicos daqueles outros “feitios” que o prof. Nestor Freire considera como saudáveis, recomendados e necessários ao magistério, conforme já citado anteriormente?

A professora não pode ser recrutada entre pessoas enfermas. Tem que ser um espírito sadio, desembaraçado, livre de inibições ou crises nervosas e possuidora de um organismo que estimule a ação educativa. Deve, portanto, antes de ingressar na carreira, passar por um exame médico pedagógico que, se a encontrar incapaz, lhe proporcione em tempo a oportunidade de se encaminhar a outro ramo de atividade mais de acordo com suas aptidões e onde não venha tornar-se um óbice ao bom êxito das instituições. (*Ibidem*, p. 288)

A princípio, não há como negar que ambos os profissionais, o prof. Nestor Freire e o dr. Oswaldo guardavam o mesmo tipo de preocupação: prover os quadros do magistério dos tipos físicos e psicológicos mais saudáveis. Mas como discernir “a loquacidade, a expansividade nas comunicações, a sociabilidade, a exuberância de gestos e atitudes, o poder imaginativo, a pronta sintonização com o ambiente” potencialmente doentios, conforme apontou o dr. Oswaldo, do

“espírito sadio, desembaraçado, livre de inibições ou crises nervosas” indicado pelo prof. Nestor Freire?

Não cabe a este trabalho tais respostas.

O dr. Oswaldo e o Professor Nestor Freire também pareciam se aproximar quanto ao que fazer com as jovens potencialmente doentias que procurassem o magistério, seja “despistando precocemente”, seja encaminhando “a outro ramo de atividade mais de acordo com suas aptidões”.

Ao trabalho do dr. Oswaldo segue-se, nos Anais, o do dr. Mendes de Castro, que discorre sobre as dificuldades encontradas pelos professores na carreira do magistério, desde o início, quando estagiários, até os últimos anos de trabalho. Ao longo do texto, o dr. Mendes de Castro enfatiza algumas das especificidades da profissão que a distanciam de outras dentro do serviço público e que provocam um maior desgaste de seus profissionais.

Nas palavras do dr. Mendes de Castro:

É bem de ver que o trabalho do professor primário, as energias que dispende para a sua execução, o desgaste físico que o atinge, mercê de climas inhospitos, o alquebramento mental e moral de vida. O contínuo ajustar e reajustar a situações difíceis, novas e inesperadas, não pode ser comparado com o de outros funcionários públicos, os burocráticos. (*Ibidem*, p. 294)

Em decorrência dessas e de outras dificuldades apontadas, o dr. Mendes de Castro acrescenta que:

Aos 25 anos de exercício, o professor primário já está cansado, já está exgotado, não leciona mais com aquele idealismo e entusiasmo de quando saiu da Escola Normal.

(...) Depois de 25 anos de trabalhos, é difícil, ao professor, adaptar-se a novas formulas educativas, novos sistemas de ensino, acompanhar, com eficiência, os progressos dos meios educacionais. (*Ibidem*, p. 294)

E encerra seu trabalho com as seguintes conclusões:

1 – A aposentadoria para o Professor Primário deve ser concedida após 25 anos de efetivo exercício.

2 - A concessão da aposentadoria ao Professor Primário, aos 25 anos, seria feita compulsoriamente, independentemente de exame médico ou de outra formalidade. (*Ibidem*, p. 294)

Nesse trabalho é colocado em destaque particularmente o processo que transforma um profissional com “idealismo e entusiasmo”, no início da carreira, em um profissional cansado e esgotado, 25 anos depois. A carreira do magistério, de acordo com esse médico, estaria marcada por um contínuo “alquebramento mental e moral de vida”...

Desse modo, o trabalho do dr. Mendes de Castro, apesar de sequer mencionar quaisquer cuidados especiais de seleção ou acompanhamento médico dos professores ao longo da carreira do magistério, sugere claramente que o volume das dificuldades que a acompanhavam frequentemente fragilizava o professor, colocando-o em situação de esgotamento, o que justificaria uma situação especial de aposentadoria aos 25 anos de exercício.

O último trabalho, apresentado pelo dr. Joí Arruda, também aponta para as dificuldades encontradas pelos professores ao longo de sua carreira e elenca dados relativos aos problemas de saúde mental entre os professores. Mas – contrariando seus próprios argumentos -, o autor tenta elidir qualquer conexão causal entre tais eventos, preferindo atribuir a fatores alheios ao magistério os problemas de saúde mental do docente.

Nas palavras do dr. Joí Arruda:

Desta maneira, poderemos dizer que o professor está sujeito a uma série de fatores sociais que poderiam predispor-lo às neuroses, como sejam a permanência no início da carreira em sítios e fazendas ou vilas, desambientado da população, separação do meio familiar, etc. Encontramos porém, maior numero de neuroses em professores já com longos anos de magistério, e estabilizados na carreira profissional. Pode parecer, assim, que o exercício continuado do magistério viria concorrer para o aparecimento das neuroses. Entretanto, não julgamos que a profissão tenha uma influência direta neste sentido, parecendo, antes, estarem as neuroses dependentes de situações familiares, extra-profissionais, conforme apuramos em nossos estudos. (*Ibidem.* 297)

Para os fins deste trabalho, parece significativo registrar que os cuidados com a educação e com o professor se estendiam por diversos aspectos de sua vida profissional mas também incidiam sobre seu corpo, seus hábitos, sua mente e, inclusive, sobre seu humor. E mobilizavam profissionais que se destacavam, no período estudado, pelas práticas voltadas à higienização e à promoção da saúde no meio social.

Isso parece trazer algumas reflexões de Foucault (FOUCAULT, 2002) para o centro da discussão: a disciplina, a vigilância, o controle, o esquadramento dos espaços, dos momentos e tudo mais acompanhavam os debates, as leis, as normas e as produções pedagógicas do período, e

tomavam os alunos e os professores - como corpo a ser apropriado por um saber e por uma intervenção disciplinadora.

Nessa perspectiva, no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar se explicitava a preocupação em ampliar, junto ao corpo do magistério, procedimentos que há algum tempo pareciam ter adquirido o estatuto de cânone pedagógico, voltados à observação, classificação, homogeneização, etc.

Quanto a isso, Luciana Maria Viviani, em seu trabalho sobre a “Biologia Escolar”, observa que:

O processo classificatório foi outra diretriz para encaminhar a questão da heterogeneidade das classes populares urbanas, como sinônimo de falta de qualidades para a tarefa de construir um país melhor. Com base nos processos de individualização e classificação dos escolares, poderiam ser formadas classes homogêneas e assim implementar a produtividade do processo educativo, atendendo a uma exigência de organização do trabalho industrial. (VIVIANI, 2007, p. 39)

Ou seja, a organização do trabalho educacional estava sendo inserida em um quadro mais amplo de expansão da lógica do trabalho industrial que demandava a constituição de uma massa de fatores de produção que pudessem ser alocados, mobilizados e dirigidos pelo capital. Entre tais fatores encontravam-se os “escolares”, possíveis candidatos à mão de obra da indústria.

Esse mesmo aspecto já havia sido destacado anteriormente por Marta Maria Chagas de Carvalho, em seu trabalho sobre a ABE⁶⁹. Segundo a autora,

Ensino técnico, métodos pedagógicos ‘modernos’, dispositivos de seleção de ‘aptidões’ e de encaminhamento profissional são alguns dos signos que possibilitarão observar a redefinição da escola operada pela ABE, segundo o paradigma da fábrica.

A remodelação da escola sob este paradigma não é, entretanto, o único registro do tema da industrialização nos projetos que circularam na ABE nos anos 20. Se neste registro o tema se traduzia num projeto de remodelação da escola, no outro registro a cidade é proposta como objeto de intervenção destinada a impor uma convivência harmoniosa das classes sociais. (CARVALHO, 1998, p. 28)

Desse modo, é possível perceber que o projeto de intervenção pedagógica da Associação Brasileira de Educação (ABE), na década de 1920, pode ser visto a partir do movimento de

⁶⁹ CARVALHO. 1998.

expansão da produção industrial, que se firmava também na medida em que reproduzia e ampliava as condições necessárias ao seu domínio. E o processo de ascensão desse mundo “novo” se acompanhava do anúncio do progresso da razão, cuja difusão encontrava no meio escolar espaço privilegiado.

A “organização racional do trabalho” traduziu-se, em alguns casos, na valorização dos métodos da chamada ‘pedagogia moderna’ enquanto possibilidade de realização, no meio escolar, das novas máximas organizadoras do trabalho industrial. (...) Providências como testes, organização de classes homogêneas, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos eram valorizadas, dessa perspectiva, não somente no circuito estrito da ABE carioca mas no meio educacional. Lourenço Filho, por exemplo, em artigo de 1929 sobre a “Escola Nova”, apontava duas tendências principais na ‘pedagogia moderna’, referindo-se a uma delas como “taylorismo na escola”: abrangendo “inovações ou sistemas que visam dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos”, esta tendência encararia a escola “como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal”. (*Ibidem*, p. 153)

Em 1930, na primeira edição de Introdução ao estudo da Escola Nova, Lourenço Filho já se reportara às vantagens de uma melhor organização das turmas de alunos pela homogeneização:

Misturam-se, ao acaso, creanças realmente maduras, capazes de uma assimilação mais rápida e eficaz do programma de um grau determinado de estudos, com creanças menos capazes, de assimilação mais lenta. (...) A necessidade da separação dessas creanças é obvia. Maior homogeneidade nas classes, maior rendimento do ensino. Quando não possuíamos meios praticos, simples e rapidos, como são os testes, ainda poderia haver hesitação na applicação extensa de semelhante providência. Com o material que nos offerece hoje a pedagogia experimental, não ha hesitar. Os resultados, onde quer que tal medida tenha sido empregada, são dos mais animadores. É o ideal da **escola seletiva**, que pouco custa e que produz muito, reduzindo o esforço dos mestres e alumnos. Como consequencia natural da selecção, DECROLY aconselha o systema das **classes paralelas**, para as creanças sensivelmente adeantadas, em seu desenvolvimento mental, ou atrazadas nelle. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 138, 130)

Tais propostas de homogeneização pareciam se ajustar perfeitamente ao ideário do Estado Novo. De acordo com Bomeny, Costa e Schwartzman:

O projeto nacionalista do Estado Novo valorizava, em outras palavras, a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de quaisquer formas de organização autônoma da sociedade, que não fosse na forma de corporações

rigorosamente perfiladas com o Estado. Daí seu caráter excludente e portanto, repressor.

A formação do Estado Nacional passaria necessária e principalmente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia. (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 2000, p. 181, 182)

Perpassando esses projetos que de alguma forma buscavam superar a pluralidade constitutiva da população brasileira, encontravam-se questões relativas a um tempo mais longo, relativas ao tratamento do trabalhador, em particular, e da sociedade, em geral, cujas bases remontam ao passado escravista do país. Conforme assinalou Ediógenes Aragão:

Na verdade, as práticas sociais revelavam as representações que as elites mantinham com sua realidade efetiva, as quais expressavam a discriminação e o preconceito com relação ao nacional livre, ao liberto e ao escravo. Para que a Nação fosse construída, era necessário o embranquecimento progressivo da população, sua regeneração pela saúde, pela higiene e pela instrução. Só assim a população poderia ser identificada com os europeus; só assim poderíamos alcançar o progresso material, espiritual e a civilização moderna. (ARAGÃO, 2003, p. 151)

Voltando mais uma vez as apresentações do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, ainda no tema I, foi apresentado o trabalho “Organização e Orientação dos Serviços de Saúde Escolar” pela prof.^a Amélia de Araújo, diretora do Grupo Escolar “João Kopke”, em São Paulo. No trabalho referido a autora buscou olhar os problemas do ensino nacional a partir de um enfoque sócio-econômico. Assim, para a Prof^a Amélia:

As causas das inúmeras deficiências da nossa educação popular são em extremo complexas, dizendo respeito não só aos alunos como aos professores. Mormente considerando o porquê das falhas dos nossos estabelecimentos públicos de ensino primário, teríamos de entrar em cheio no exame dos mais variados problemas sociais, entre os quais avulta o do pauperismo sob todos os seus aspectos (habitação, nutrição, vestuário etc.). É terreno, aliás, no qual nos faltam quase que completamente estudos e estatísticas.

3. Mais do que a flutuação das populações operárias, que não deixa de influir sobre o aproveitamento dos alunos; mais do que a promiscuidade das origens dos alunos em São Paulo, que provêm de pais de muitas nacionalidades e de profissões as mais diversificadas; mais que tudo isso, é o baixo nível econômico que torna difícil afeição [sic] com mais segurança a população escolar entregue aos nossos cuidados. Quer dizer que ainda está de pé a velha observação, de que os mais elevados bens da cultura, as ciências, as artes, as letras, requerem preliminarmente a existência de um povo cercado de conforto material. (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 175)

Assim, o salto de qualidade buscado para o ensino nacional, que se constituiria em uma plataforma a partir da qual outros avanços em outras áreas seriam encetados, era bloqueado, frustrado, pelo simples fato de a educação não poder ser destacada dos demais aspectos da vida social, tal qual era destacada pelos olhares analíticos dos estrategistas políticos, econômicos, etc., que insistiam em utilizá-la como ponto de apoio para “mover montanhas”.

No entanto, o olhar da prof.^a Amélia de Araújo, que toma como ponto de partida as condições socio-econômicas dos alunos e que as vê como delimitadoras de limites para o trabalho docente⁷⁰, não se detém na “confortável” posição de isentar seus colegas professores das mazelas do ensino brasileiro. Pelo contrário, a prof.^a Amélia, a despeito de considerar tais condições como geradoras de significativa sobrecarga de trabalho e responsabilidade para os professores, considerava que esses últimos de alguma forma cediam, ou se deixavam contaminar, pela impotência, cansaço ou desânimo. E tais situações redundavam em licenças médicas, o que, a rigor, parecia-lhe ocorrer sob indevida “proteção legal”.

Talvez por não penetrar no âmago do problema, ou por motivos outros, sente-se o professor atual quase impotente para resolver as dificuldades ocorrentes [sic]. O trabalho no curso primário é exaustivo, as barreiras avultam, os resultados são medíocres, e o mestre se cansa mais do que devera. Daí, os numerosos pedidos de licença (...) Mas a licença é uma calamidade, embora inamovível por enquanto. Concedida, quase sempre, por curto prazo, mas suficiente para desorganizar o andamento da classe, ficam os alunos prejudicados. Por outro lado, tendo de redobrar a atividade, uma vez reassumido o exercício, dentro em pouco estará o

⁷⁰ Neste ponto de vista, a prof.^a Amélia não era pioneira e não estava só. Na 10ª Edição de seu trabalho (publicado, em 1ª Edição em 1937), pela Companhia Editora Nacional, Almeida Júnior havia registrado a seguinte reflexão:

“A universalidade da escola primária, decorrente do seu caráter obrigatório, o seu poder de penetração nos mais afastados recantos do interior, e o fato de estar ela confiada ao homem culto que deve ser o professor, conferem-lhe situação privilegiada, para o desempenho dessa tarefa.

“O aparelho educacional primário (dizíamos em 1937) é o sistema capilar por onde circula êsse mínimo de civilização que o Estado tem o dever de distribuir às populações. Com o seu centro pulsátil na Capital, atravessa, uma a uma as grandes e as pequenas cidades, os distritos, os povoados, os arraiais e os bairros. Tanto vai aos ricos como aos pobres. É o aparelho mais difundido e de ação mais penetrante que possui a administração. E é também o de atuação mais demorada e eficaz. O engenheiro da viação, a autoridade policial ou judiciária, o inspetor agrícola, o inspetor sanitário, quando surgem de longe em longe na zona rural, aí permanecem 24 horas e regressam à cidade, para só reaparecerem no ano seguinte. O professor primário não. Vai à roça, aos mais recônditos sertões do Estado, e aí fica, de bom ou mau grado, de fevereiro a novembro, como sentinela avançada da civilização. Nesse papel poderá tornar-se (e em grande parte já é) um corajoso bandeirante da saúde’.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 525)

E, mais à frente, no mesmo trabalho, continua:

“Temos que dar a cada indivíduo, na cidade ou na roça, o conforto e saúde indispensáveis às manifestações da vida civilizada. (...) Promover condições que lhe permitam alimentar-se satisfatoriamente, recebendo cada dia, não só a dose necessária de calor para o trabalho, mas ainda as proteínas, os minerais e as vitaminas que estimulam o organismo em todas as atividades funcionais e que despertam no homem o gosto pela vida e pelo trabalho criador.” (Ibidem, p. 536, 537)

mestre novamente enfermo, ou completamente desanimado (...) Acrescendo a irrisória duração do nosso curso primário, que é de quatro anos, com escassas três horas de ensino por dia, não espanta que dos nossos grupos escolares saíam alunos com preparo e educação deficientíssimas. Desde que, por motivos orçamentários altamente respeitáveis, essa brevidade de currículo tem de ser mantida ainda por muito tempo, seria de se melhorá-lo em qualidade, com levantar o nível financeiro do nosso professorado, embora se lhe impusessem condições mais rigorosas para a permanência no cargo. (*Ibidem*. p. 176)

Para esse quadro de problemas, a prof.^a Amélia de Araújo sugere como alternativas a melhoria do salário do professor e, ao mesmo tempo, “condições mais rigorosas para a permanência no cargo”, o que parece ser a sugestão de afastamento do cargo dos que não atenderem à exigência de produtividade no exercício da docência. Não seria impertinente presumir que esse maior rigor no olhar da professora não apenas promoveria alguma “depuração” nos quadros do magistério como também chamaria parte de seus profissionais à “responsabilidade”.

Sob o impacto da reiteração dessas ideias nos discursos do congresso, parece oportuno lembrar que a grandiosidade das tarefas que eram atribuídas aos professores encontrava correspondência na grandiosidade das expectativas postas nos cidadãos que as escolas deveriam produzir mas não produziam. Com isso, os desafios postos pelos porta-vozes da nacionalidade ao magistério, paradoxalmente, redundavam em seu oposto – a produção de uma imagem de professores incapazes, o que apontava para um rebaixamento de sua posição relativa em meio a outras categorias profissionais.

Nas palavras da época: “Talvez por não penetrar no âmago do problema, ou por motivos outros, sente-se o professor atual quasi impotente para resolver as dificuldades ocorrentes [sic].”

Note-se que a grandiosidade das expectativas quanto à cidadania que as escolas deveriam produzir se projetava, embora em diferente medida, também, em outros segmentos sociais, tais como as cidadãs-esposas. Essa imagem pode ser ilustrada por um trecho do discurso proferido, na comemoração do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937, pelo ministro Capanema:

Assim, se o homem deve ser preparado, com têmpera militar, para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para a vida do lar. (...)

Ao Estado, pois, compete, pela educação que lhe ministra, prepará-la convenientemente para a sua grave missão. E é assim que a educação feminina,

pela importância de que se reveste, passa a exigir dos poderes públicos cuidados e medidas especiais. (VARGAS; CAPANEMA, 1937, p. 40)

Imagem semelhante pode ser observada a partir de outro manuscrito, encontrado no mesmo prontuário citado anteriormente, no qual constam algumas folhas utilizadas em uma única face, provavelmente para provas de alunos, e reaproveitadas pela secretaria da escola. Do texto manuscrito – provavelmente uma dissertação – interessa o seguinte fragmento:

(...) na minha maneira de pensar, o Estado deveria fazer como fazem para todas as outras profissões. Para sermos professoras temos que estudar, para sermos médicas, advogadas, dentistas temos que estudar? E porquê não teremos nós também de termos uma especialização para o casamento. Porquê se este é talvez o cume em que todas as moças almejam, deveremos nós nos submetermos a essa especialização porquê é através dela que iremos talvez no decidir sobre a nossa vocação matrimonial. Porque para o matrimônio também deve haver vocação, sendo esta talvez uma das mais sublimes (...).(Folha avulsa em meio ao Prontuário da Prof^a Edith Bolliger, Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Se o fragmento de texto anterior interessa em algo, é menos por informar que o discurso de Capanema se fez ouvir na EN “Carlos Gomes”, assim como em muitas outras Escolas Normais, e mais por informar que por aquela circulava um discurso que delimitava um papel específico dentro da vida social para a mulher – o de esposa. E esse papel, comparável em méritos ao de outros profissionais, envolvia atribuições, responsabilidades, trabalho, etc., considerados inerentes à condição de esposa⁷¹. É pertinente supor que muitas das normalistas que também se preparavam para o matrimônio encontrariam neste último sua principal ocupação e, com isso, corresponderiam a determinadas expectativas sobre elas projetadas.

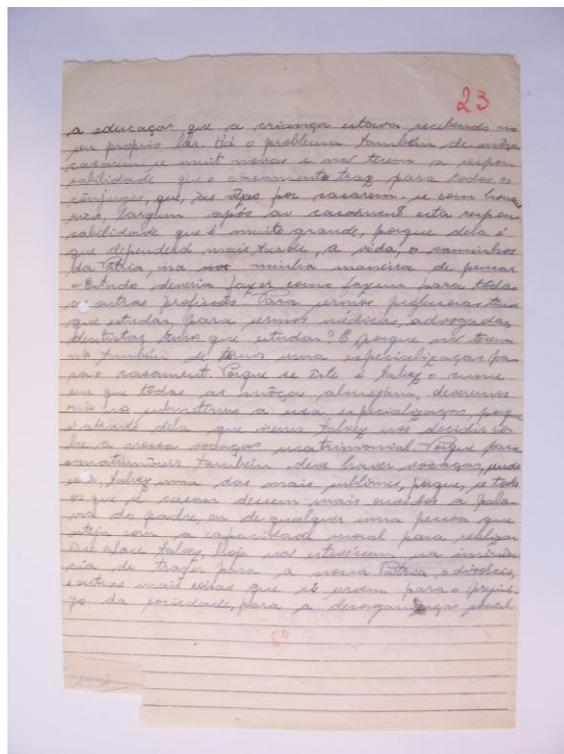
A esse respeito, Paolo Nosella e Ester Buffa, em seu estudo sobre a EN de São Carlos, afirmaram que:

ao menos até os anos 40, a clientela da Escola Normal é formada por jovens provenientes das classes médias altas. Entre as alunas, não havia filhas de trabalhadores manuais, a não ser raríssimas exceções (...). Às mulheres estava

71 “O tratamento especial que Capanema reserva às mulheres se desdobraria em dois planos. Por um lado, haveria que proteger a família; por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar. Os diversos projetos e propostas elaborados com este objetivo mostram certa evolução, que vai desde uma divisão extrema de papéis entre os sexos até uma atitude mais conciliatória, que chega até mesmo, a aceitar, em 1942, a co-educação, ainda que de forma excepcional. Foi uma evolução provocada, acima de tudo, pela força dos fatos.

O projeto do Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um ensino dito 'doméstico', reservado para meninas entre 12 e 18 anos (...)” BOMENY, COSTA, SCHWARTZMAN, 2000, p. 123.

reservada prioritariamente a função de esposa/mãe e o tempo excedente era ocupado pela profissão de professora. (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 64)



(I. 13 - Folha avulsa em meio ao Prontuário da prof.^a Edith Bolliger
Arquivo Histórico – EE “Carlos Gomes”)

Deixando de lado algumas ressalvas quanto à origem socioeconômica dos alunos do Curso Normal, no período pesquisado⁷², interessa observar que essa asserção coloca o problema de saber quais expectativas deveriam ser consideradas prioritárias para as mulheres casadas que constituíam a maioria do magistério: as que eram consideradas inerentes à sua situação de esposas ou à de professoras? Esse problema se torna mais relevante quando se considera a imagem produzida pela avaliação da prof. Amélia de Araújo de que o “trabalho no curso primário é exaustivo, as barreiras avultam, os resultados são medíocres, e o mestre se cansa mais do que deveria. Daí, os numerosos pedidos de licença (...)” (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 176). Nesse caso, parece necessário redimensionar o olhar crítico sobre os numerosos

⁷²Com relação aos pais dos alunos matriculados na EE “Carlos Gomes”, no período de 1937-1945, foi apurado que” (...) a participação relativa dos comerciantes, ferroviários e funcionários públicos” estaria próxima de “em meio ao total dos pais do Primário masculino, do Primário feminino e misto, do Ginásio e do Pré-Normal/Normal para, respectivamente, 41,52%, 42,37%, 47,76% e 47,93%.” (SANTOS, 2007)

pedidos de licença das professoras, tomando em consideração que as duas prioridades não se excluíam e, em seu peso, provavelmente se potencializavam.

É fato deveras importante apontar, tendo em vista as informações reunidas por esta pesquisa, a presença de uma lacuna significativa nas análises, discursos e providências mobilizadas pela preocupação de assegurar a capacidade e a produtividade do professor e de seus alunos: não foram encontradas quaisquer referências explícitas – identificando profissionais –, nos trabalhos apresentados no congresso, a procedimentos irregulares de médicos na concessão de atestados ou licenças. Mas, a dar crédito às afirmações da prof.^a Amélia de Araújo e às de outros congressistas mencionados, a presença desse tipo de procedimento deve ser presumida em grande número. Porém, a exaustão e o cansaço não deveriam estar incluídos, formalmente, no rol de doenças ou moléstias motivadoras de licenças; mas, na visão dessa diretora eram a motivação real.

O discurso da prof.^a Amélia não condena tais licenças; pelo contrário, chega a afirmar que, apesar de ser a licença “uma calamidade”, a mesma seria algo “inamovível por enquanto” (*Ibidem*, p. 176).

A ocorrência “calamitosa mas inamovível” das numerosas licenças de professores – seja por doença ou exaustão – leva a presumir que o rigor normativo que buscava regulamentar de diversas formas os vários aspectos da vida do professor, movido por elevadas considerações relativas ao bem-estar e ao progresso da Nação, e que se constituía um modelo de como deveriam operar as instituições de ensino, encontrava uma barreira prática nos limites “humanos” das pessoas ao “se desincumbirem” de suas responsabilidades. Porém, neste caso, o que está em jogo parece algo qualitativamente distinto do fazer vistas grossas ao preenchimento ou não de campos em branco de uma caderneta, ou de produzir ou não informações solicitadas pelos órgãos administrativos da Secretaria de Educação. Ainda nesses casos, a despeito da falha do não registro, isto não era de nenhum modo indicativo da não realização da atividade pedagógica principal – o trabalho do professor em sala de aula com os alunos.

O que merece atenção, neste caso específico, é a admissibilidade de ser inscrito, aceito e apresentado, num evento de projeção nacional, tal como o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, por uma profissional responsável por uma instituição oficial de ensino, como a Prof^a Amélia, diretora do Grupo Escolar “João Kopke”, em São Paulo, um trabalho em que era mais do que sugerido que ausências de profissionais do ensino, motivadas pelo cansaço ou pela exaustão, amparadas por licenças médicas e também remuneradas eram “inamovíveis” e, portanto

comprometiam todo o projeto e expectativas deliberadamente colocadas sobre a educação da Nação; que procedimentos usuais nas escolas não apenas se desviavam das normas institucionais como também se alçavam à condição de justificáveis. Neste caso, parecia estar posto de público que procedimentos usuais nas escolas - pois parece desta forma tratada a situação, pela prof.^a Amélia - não apenas se desviavam das normas legais como também se alçavam à condição de justificáveis.

Assim, recoloca-se uma pergunta já formulada, anteriormente, em relação à exposição do prof. Nestor – de quais referências se valia a prof.^a Amélia quando delineava o quadro cotidiano de dificuldades enfrentadas pelos professores? Quanto a isso, poderiam ser formuladas as mesmas suposições feitas quanto ao trabalho do prof. Nestor. Deve-se considerar que seu relato poderia ser ouvido e entendido de formas diferenciadas pelas pessoas presentes no congresso. Pode-se pensar em ouvintes “generosos”, capazes de entender o relato como suficiente para aderir às sugestões da prof.^a Amélia, no sentido de considerar as licenças como um mal provisoriamente “inamovível” e que também seriam necessárias a elevação do “nível financeiro do nosso professorado” e a imposição de “condições mais rigorosas para a permanência no cargo”. Mas, no limite oposto, também é possível pensar que sua exposição poderia ser entendida como uma denúncia velada e discreta de posturas suspeitas ou, no mínimo, comprometedoras, seja por parte dos professores que tiravam licenças, seja por parte dos médicos que as assinavam ou as legitimavam através da perícia, seja por parte dos diretores e de demais instâncias da Secretaria de Educação e Saúde que tomavam conhecimento desse tipo de evento e não tomavam quaisquer providências.

Deve se considerar que as diferentes formas de ouvir um mesmo discurso deveriam estar representadas no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, e que, uma vez emitidas e posteriormente registradas nos Anais, tais apresentações cobravam medidas práticas das autoridades presentes no evento - que não eram poucas - no sentido de restabelecer e preservar o respeito à legalidade. Desconsiderar apenas a exposição “generosa” da prof.^a Amélia ou o conjunto de críticas presentes no trabalho do prof. Nestor possivelmente indicaria uma negligência dos titulares do poder público com a manutenção da ordem, da legalidade e da moralidade presentes tão fortemente nos seus discursos no congresso. Mais do que isso, se afiguraria como desdém com a defesa do bem-estar da Nação.

A partir disso, parece que tão importante quanto saber quais eram, de fato, as referências ou intenções do prof. Nestor ou da prof.^a Amélia, é perceber o conjunto de reações que podem e devem ter desencadeado na categoria dos professores e no público presente no congresso.

Poder-se-ia questionar, inclusive, sobre as condições em que se deram a produção, inscrição, seleção e apresentação de seus trabalhos, assim como os de todos os outros profissionais e mesmo estudantes presentes no congresso. Não é difícil imaginar que a participação de tantas pessoas de tantos lugares do país, em um evento marcado pela grandiosidade, deva ter envolvido inúmeras dificuldades, entre elas a de assegurar a presença de congressistas e a inscrição de trabalhos que enfocassem temas relevantes e imprescindíveis, ou como tais considerados, pela Comissão Executiva do Congresso. Pode-se ainda presumir que as contribuições dos apresentadores dos trabalhos talvez não tenham sido sempre espontâneas.

Parece, também, pouco provável que todos esses momentos tenham ocorrido sem um acompanhamento cuidadoso por parte das diferentes esferas do governo, sobretudo tendo em vista os cuidados e a preocupação com a produção de fatos e imagens, tão caros ao Governo Vargas.

Para a economia deste trabalho, vamos nos ater aqui para os olhares possíveis que se pode atribuir à Comissão Executiva do Congresso que, de alguma forma, nos conduzem ao conceito de estratégia tal como formulado por De Certeau (2000), ou seja, o conjunto de recursos utilizados pelos indivíduos que têm a visão do geral e acessível aos que se situam na esfera do poder.

Como já assinalado anteriormente, em 28 de outubro de 1941, seis meses, apenas, após o término do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, o governo paulista publica o Decreto-lei 12.273, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, “após devidamente aprovado pelo Senhor Presidente da República” (SÃO PAULO, Decreto-lei 12.273, p. 1). No decreto, em alguns de seus artigos, aparecem contempladas algumas das queixas, denúncias, reivindicações e sugestões apresentadas no congresso.

É possível afirmar que o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar em alguma medida preparou a “opinião pública” e os funcionários públicos para receberem o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo.

No que diz respeito à necessidade de assegurar direitos trabalhistas ao professor, conforme mencionado anteriormente, o Estatuto dos Funcionários Públicos, previa:

Artigo 109 - Os funcionários não sofrerão qualquer desconto no vencimento ou remuneração (...)

V - Quando atacados de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra ou paralisia (...).(*Ibidem*, p. 4)

Por outro lado, o Estatuto dos Funcionários Públicos parece inovar ao prever, no parágrafo 4º do Artigo 110, que “Verificado em qualquer tempo, ter sido gracioso⁷³ o atestado médico, o órgão competente promoverá imediatamente a punição dos responsáveis.” (*Ibidem*, p. 4)

A mesma preocupação, qual seja, a de coibir a emissão de atestados de forma irregular, aparece ainda, em uma redundância pouco comum nos instrumentos legais, no Artigo 160 do mesmo estatuto:

Artigo 160 - Verificando-se ter sido gracioso o atestado ou o laudo da junta, o Departamento do Serviço Público promovera a responsabilidade dos médicos e do funcionário que se valeu da falsidade.

Parágrafo Único - O funcionário, no caso do artigo, será demitido e aos médicos serão impostas as penalidades que lhes couberem, nos termos da legislação estadual e federal, nomeadamente dos parágrafos 5º e 6º do art. 162 do decreto-lei n. 1.713, de 28 de outubro de 1939. (*Ibidem*, p. 5)

Observe-se que, no artigo 160, para além da credibilidade dos professores que tiravam licenças “em demasia”, é também a credibilidade dos médicos que lhes concediam licenças - que, de resto e principalmente, podiam ser quaisquer médicos - que é colocada dentro da esfera de suspeição.

Assim, apresenta-se na forma da lei a sofisticação do olhar disciplinador que planeja, orienta, corrige, recompensa e pune⁷⁴ as práticas, tendo como referencial a lógica do Estado. E esse olhar se dilata a ponto de atingir a junta médica encarregada de periciar o funcionário, ou seja, o coletivo de profissionais da saúde que daria fé pública ao laudo emitido por um médico.

No entanto, paradoxalmente, os dispositivos mobilizados pelo poder público no sentido disciplinar o funcionamento de uma sua instância particular – a rede pública de ensino – e que deveriam refletir uma posição de força do governo parecem confessar uma relativa fragilidade ou mesmo impotência para gerenciar seu pessoal. Poder-se-ia, neste caso, pensar que o poder público não se encontrava, no período estudado, suficientemente equipado de instrumentos jurídicos,

⁷³ A expressão “gracioso” aparece em tal instrumento legal com o sentido de enganador ou falseador.

⁷⁴ FOUCAULT, 2002.

administrativos ou mesmo de funcionários para garantir a legalidade e lisura de todos seus procedimentos. Isso explicaria um movimento aparentemente redundante, como a necessidade proibir, por meio de dois artigos de um mesmo decreto, um funcionário público de emitir um atestado certificando – às vezes em impresso oficial, porém sempre se valendo de um diploma reconhecido pelo governo - um evento que não ocorrera. Por outro lado, pode-se pensar que essa aparente redundância decorria de outro tipo de dificuldade, qual seja, a dos titulares do poder público em disciplinar a rotina das relações com o conjunto de seus subalternos e de garantir a regularidade e as regras no funcionamento dos serviços públicos, inclusive fazendo valer, junto a seu funcionalismo, a aplicação de sanções.

Embora tais explicações não se excluam, há um dado que parece acentuar o peso da segunda: o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, Decreto-Lei 12.273, de 28/10/41) constituía-se, em grande parte, na versão estadual paulista do Decreto-lei 1.173, de 28 de outubro de 1939 – o Estatuto dos Funcionários Públicos da União. Ou seja, aquilo que se considerava “inovação”, dentro do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, nada mais era do que a reprodução do previsto no Estatuto dos Funcionários Públicos da União, o qual de fato parecia ter introduzido inovações quando de sua publicação.

No que diz respeito à questão específica das licenças, o Estatuto dos Funcionários Públicos da União, de 28 de outubro de 1939, já estabelecera que:

Art. 162. A licença para tratamento de saúde será:

- a) a pedido do funcionário, e
- b) ex-officio.

§ 1º Num e noutro caso, é indispensável a inspeção médica, que deverá realizar-se, sempre que possível, na residência do funcionário.

§ 2º Para as licenças até noventa dias, as inspeções deverão ser feitas pelos médicos da secção de assistência social dos serviços do pessoal, admitindo-se, quando assim não for possível, laudos de outros médicos oficiais ou, ainda, e excepcionalmente, atestado passado por médico particular, com firma reconhecida.

§ 3º As licenças superiores a noventa dias só poderão ser concedidas mediante inspeção por junta médica. Excepcionalmente, a juízo da administração, si não for conveniente a ida de junta médica à localidade de residência do funcionário, a prova de doença poderá ser feita mediante atestado médico, reservando a administração a si a faculdade de exigir a inspeção por outro médico ou por junta oficial.

§ 4º O atestado médico e o laudo da junta deverão indicar minuciosamente a natureza e a sede do mal de que está atacado o funcionário.

§ 5º Verificando-se, em qualquer tempo, ter sido gracioso o atestado ou o laudo da junta, o serviço do pessoal promoverá a punição dos responsáveis, incorrendo o funcionário a quem aproveitar a fraude, na pena de demissão a bem do serviço público: e os médicos em suspensão, por sessenta dias, do exercício do profissão e, no caso de reincidência, na cassação da licença para clinicar.

§ 6º Os médicos que forem funcionários, além de incorrerem nessas penas, serão demitidos a bem do serviço público.

§ 7º O funcionário licenciado para tratamento da saúde não poderá dedicar-se a qualquer outra ocupação de que aufera vantagens pecuniárias, sob pena de ter cassada a licença e de ser processado por abandono do cargo.

Art. 163. O funcionário que, em qualquer caso, se recusar a inspeção médica será punido com pena de suspensão.

Parágrafo único. A suspensão cessará desde que, seja efetuada a inspeção. (BRASIL, Decreto-lei 1.173 – Estatuto dos Funcionários Públicos da União)

Destaque-se que o documento federal já previa dificuldades oriundas da emissão de “atestados graciosos”, que poderiam estar presentes em todo o país. E, novamente, a dar crédito às afirmações feitas no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar que sugerem a presença recorrente de tal problema no estado de São Paulo - tão próximo do centro de decisões políticas do país -, torna-se mais fácil supor, mas não afirmar, uma frequência significativa dos mesmos em outros estados. Essa hipótese atribui ao problema da gestão do funcionamento dos serviços públicos a dimensão de um problema nacional, ou, melhor dizendo, de consolidação do Estado Nacional.

Além disso, há que se considerar que entre a publicação desses dois documentos houve um intervalo de dois anos e esse não parece um tempo desprezível, se considerarmos a dinâmica que o Governo Vargas buscava imprimir às mudanças no país, a urgência que atribuía às mesmas, a dimensão dos projetos oficiais de promoção da Nação, seu poder de intervenção sobre os estados - de resto “governados” por interventores - e o tempo médio de permanência no poder com o qual os governantes conseguiam sonhar. No mínimo, e isso parece significativo, essa relativa “morosidade” indica a presença de não desprezíveis embaraços no setor público de regulamentar sua própria existência, ou seja, de introjetar normas racionais – coerentes com o projeto de modernização da estrutura administrativa do Estado – no conjunto de suas instituições.

A esse respeito, é possível aventar a presença de dificuldades ainda maiores no sentido de disciplinar o trabalho dos servidores públicos e de conter o que De Certeau (2000) denominou de movimentos táticos dos indivíduos. E esses não poderiam – e não podem - ser controlados por normas legais. Afinal, como indica, acima, o Estatuto dos Funcionários Públicos, além de os atestados emitidos pelos médicos serem passíveis de terem sua validade questionada por juntas médicas, os pareceres destas últimas também poderiam ser questionados quanto a serem ou não

“graciosos”. Restaria perguntar, enfim, quem julgaria, na forma da lei, os pareceres emitidos por tais juntas?

Enquanto o governo não respondia de forma efetiva a essa questão, restava aos médicos a possibilidade – não necessariamente ilegal ou “injusta” – de responder da forma como lhes parecesse adequada a situações cotidianas, entre as quais se incluíam as de trabalhadores que padeciam por não atenderem ao conjunto de expectativas que sobre eles eram colocadas. Isso parece coerente com o depoimento – já citado anteriormente – da prof.^a Amélia de que o “trabalho no curso primário é exaustivo, as barreiras avultam, os resultados são medíocres, e o mestre se cansa mais do que devera. Daí, os numerosos pedidos de licença...” (Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 176).

A presente trama de situações parece novamente remeter ao conceito de tática, tal como presente em De Certeau (2000), segundo o qual o “estar no mundo” do homem ordinário seria do tipo tático: desvios, astúcias, empregos e reempregos, etc. comporiam seu arsenal básico sob o peso do enquadramento da modernidade. Desconhecidos, subestimados ou negados por não se ajustarem aos quadros da racionalidade moderna - que só reconhece seus “semelhantes” – os movimentos táticos representam o limite posto pelos “fracos”, pelos que estão sob o poder, que não dominam um espaço próprio a partir possam articular um saber estratégico que possibilite a mudança do jogo.

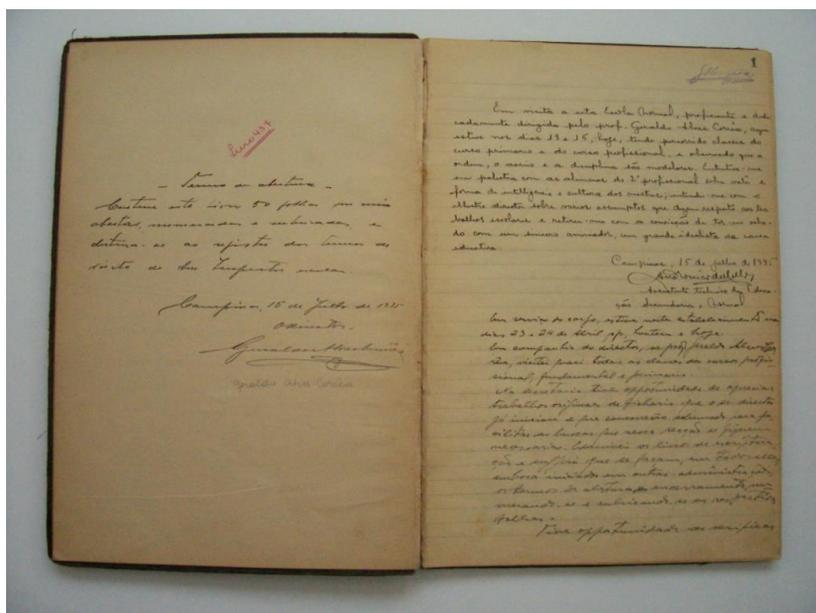
Para De Certeau (2000), ao passo que as estratégias e as ações estratégicas são privilégio dos que detêm o poder, ao homem ordinário resta o saber fazer tático, o caminhar errante de cada dia. No entanto, de acordo com De Certeau (*opus cit*), da mesma forma como nunca se escreve em uma página em branco, também não se faz caminho sem encontrar pegadas, rastros, restos de outros caminantes. Restaria saber, em meio ao período estudado, quais referências e recursos práticos se apresentavam e quais alternativas estavam dadas – ou eram possíveis - aos professores no sentido de contornar as dificuldades postas no dia a dia e enfrentar as pressões e demandas postas por um Estado que, com seus vários e sempre nascentes projetos, potencializava o montante das expectativas às quais os professores deveriam atender.

Em resposta, a documentação integrante do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” parece sugerir que os professores, em seu trabalho de produção do futuro, não abriam mão – ou não se libertavam – de uma identidade historicamente construída.

CAPÍTULO 4. O LIVRO DOS TERMOS DE VISITAS DO INSPETOR ESCOLAR

Alguns outros livros de registro do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” possibilitam observar, a partir de outros ângulos, o modo como se efetivavam as relações de trabalho no espaço escolar, em meio às quais se incluíam as práticas dos professores.

Assim, foram também recolhidas algumas informações do Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar relativo ao período de 1935 a 1966.



(I. 14 - Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar (1935 a 1966) – EN “Carlos Gomes”
Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”)

Esse livro, em comparação com os outros livros de registro que compõem o acervo do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes”, oferece um número bastante reduzido de informações; no entanto, coloca em evidência aspectos qualitativamente significativos⁷⁵ das relações que tinham

⁷⁵ Não foram utilizados neste trabalho dois livros de registro integrantes do acervo do Arquivo Histórico da Escola Normal “Carlos Gomes”: o Livro de Visita do Inspetor Federal atinente ao período de 1935 a 1937 e o Livro de Visitas do Inspetor Federal relativo aos anos de 1937 a 1963. As informações numerosas registradas nos mesmos, a despeito de sua importância para a história da instituição e da educação no período, remetem-se quase exclusivamente ao acompanhamento das “rotinas” relativas ao cumprimento do calendário oficial do Curso Fundamental: inscrições para o exame de admissão, matrículas de alunos, calendário de provas parciais, orais, finais, observação das aulas de professores das diferentes disciplinas do Curso Fundamental pelo Inspetor Federal, etc. Desse modo, o conteúdo de tais livros não se mostrou imprescindível para este trabalho, focado nos professores do Curso Primário.

como fulcro o cotidiano escolar. Para todo o período compreendido entre o início do ano de 1937 e o final de 1945, apenas oito páginas do Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar foram utilizadas, para o registro de 14 visitas que teriam se estendido por 23 dias. Ou seja, em quase uma década, de acordo com esse livro de registro, a escola recebeu, em média, menos de duas visitas de inspetores em cada ano letivo. Isso permite entender por que em um único livro oficial, com “50 páginas numeradas”, coube o registro dos termos de mais de 30 anos de visitas de inspeção.

Excluindo-se o ano de 1937, em que a presença de inspetores na escola se mostrou bastante acima da média – com visitas que ocuparam 12 dias -, nos oito anos restantes do Estado Novo, a Escola teria sido visitada em apenas 11 dias. Ou seja, de 1938 a 1945, a EN “Carlos Gomes” teria sido inspecionada com uma frequência de menos de dois dias por ano, média que não explicita que em três anos do período a escola não recebeu quaisquer visitas de inspeção, conforme mostra o quadro seguinte.

**Q. 15 - LIVRO DOS TERMOS DE VISITA DE INSPETOR - EN “CARLOS GOMES”
VISITAS DE INSPETORES À ESCOLA POR ANO (ESTADO NOVO)**

Ano	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de dias de visita	12	6	2	0	1	1	0	1	0

Além disso, é necessário acrescentar que os dias de visita assinalados no quadro acima não se referem a dias de trabalho completos – seja de oito, sete ou qualquer outro número de horas - de efetiva inspeção. Pelo contrário, o destaque à cordialidade ou hospitalidade dispensada pela direção da escola aos inspetores - assinaladas nos livros de registro - sugere que as visitas foram ocupadas por atividades outras que não a efetiva inspeção da estrutura e funcionamento da instituição. Ou seja, as atividades dos inspetores não pareciam focar – como também não deveriam atender, de modo cabal - o previsto na legislação.

Pode-se aventar, aliás, que as visitas de inspeção, mesmo com a duração de mais de um dia, também não seriam suficientes para o efetivo acompanhamento do conjunto de atividades das quais a escola deveria ou poderia se desincumbir. Da mesma forma, parecem insuficientes para que os inspetores escolares atendessem às incumbências previstas no Código de Educação de 1933:

Art. 315 - Incumbe ao inspetor escolar:

- 1 - cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações dos seus superiores hierárquicos;
 - 2 - visitar os estabelecimentos que lhe forem distribuídos, inspecionando-os no que concerne á técnica e á eficiência do ensino, á idoneidade e assiduidade dos docentes, e á disciplina e higiene dos alunos;
 - 3 - orientar os diretores e professores, no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação dos métodos e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiências;
 - 4 - informar a respeito da dedicação e competência dos diretores e professores sob sua jurisdição;
 - 5 - presidir, ao menos duas vezes por ano, em cada município a reunião mensal dos professores de escola isolada;
 - 6 - colaborar ativamente no desenvolvimento das Instituições peri-escolares e post-escolares ou de extensão cultural;
 - 7 - colaborar com as missões técnicas e culturais que vierem trabalhar em suas escolas, apoiando-as e auxiliando-as no desempenho de sua tarefa;
 - 8 - realizar os exames finais das escolas isoladas sob sua inspeção, convocando, para auxílio, os diretores de grupos escolares;
 - 9 - prestar contas ao delegado regional, cada semana, do trabalho realizado, com relatório minucioso do roteiro seguido e dos gastos efetuados;
 - 10 - realizar sindicâncias, por determinação do delegado regional, ou, em casos excepcionais, por iniciativa própria;
 - 11 - aplicar ou propor a aplicação de penas;
 - 12 - substituir o delegado regional, quando para isso designado;
 - 13 - residir na sede da delegacia, podendo, porém, em caso de manifesta conveniência para o serviço, ser-lhe fixada para residência outra cidade da região.
- (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Cabe aqui assinalar que, ao longo de todo o período do Estado Novo, a EN “Carlos Gomes” não foi visitada por apenas um ou dois inspetores. No período, ao menos dez inspetores de ensino atuaram junto à escola. Esse dado parece significativo por indicar uma acentuada descontinuidade no acompanhamento das atividades do conjunto das pessoas envolvidas no trabalho escolar. A essa situação provavelmente deveria corresponder uma dificuldade ainda maior para o cumprimento, por parte dos inspetores, de suas atribuições, inclusive no registro das condições de funcionamento da escola.

Em outras palavras, da mesma forma como é possível supor que a direção da escola talvez desconsiderasse, por sequer poder observar, as lacunas produzidas pelos professores nos livros de registro, também é possível presumir que os inspetores de ensino também desconsiderassem, por sequer poderem dar conta de conferir, as lacunas presentes nos livros de registro da escola, o que por sua vez pode levar à conclusão que os problemas sempre decorreriam da falta de algo: planejamento, organização, aplicação, tempo...

No entanto, todos os campos em branco podem ser tomados como uma metáfora de tantas outras lacunas que estavam presentes na escola, tais como o não registro dos eventos, as ausências de professores, a evasão de alunos, etc.

Poder-se-ia sugerir que a produção e reprodução das condições de existência da EN “Carlos Gomes”, ao longo de um período que acentuava o primado da ordem no funcionamento das instituições oficiais – e, sobretudo no funcionamento de uma Escola Normal, que invocava o papel de instituição modelar – se acompanhavam da produção e reprodução de lacunas em seus livros de registro, os quais deveriam se constituir em “instâncias próprias” e específicas de vigilância e regulação. E as lacunas presumidas presentes no Livro dos Termos de Visitas – seja por conta do espaçamento temporal entre as sucessivas visitas, seja pela impossibilidade de “acúmulo” de conhecimento sobre a efetiva situação da escola, por conta da constante troca de inspetores, seja por conta do não registro dos aspectos que, nos termos da lei teriam que ser observados - deveriam guardar correspondência direta com as lacunas produzidas pelos professores nos livros de registro. Estes últimos, vistados, presume-se, em tempo “não hábil” pelo diretor e provavelmente sequer vistos pelos inspetores, resultavam em uma lacuna a mais no Livro dos Termos de Visita.

No entanto, as lacunas que saltam à vista no Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar, quando se o observa a partir do previsto no Código de Educação de 1933, parecem quase perder sentido em meio ao tom geral do registro efetivado pelos inspetores.

Se o Código de Educação de 1933 exacerbava na pretensão totalitária de abarcar o conjunto das instâncias do sistema de ensino em uma ordenação lógica, minuciosa, densa, exaustiva e disciplinadora de sua estrutura e funcionamento, nos registros dos inspetores de ensino o tom dominante é o de elogios aos esforços e trabalhos desenvolvidos pela direção, por seus assistentes, pelos professores, pelos alunos, à ordem, asseio e disciplina reinantes no estabelecimento, etc.

Ou seja, enquanto o instrumento legal que deveria ordenar a existência da escola detalha cuidadosamente, dentro de uma lógica cartesiana, cada um dos aspectos de sua estrutura e funcionamento, um dos atores privilegiados no papel de garantir a vigência da lei se contentava em tecer considerações que – independentemente de serem ou não criteriosas ou merecedoras de crédito – privilegiavam ou se restringiam a uma dimensão menos técnica e burocrática do trabalho desenvolvido na instituição.

A diferença no tom dos registros em relação ao tom das regulamentações parece denotar muito mais que uma simples mudança de estilo no que diz respeito a uma questão pontual no

funcionamento da vida escolar. Parece sugerir a presença, ou persistência, junto ao conjunto das orientações burocráticas, racionalizadoras e disciplinarizadoras, de um outro tipo de universo de orientações práticas a informar as relações de trabalho presentes no universo escolar.

No entanto, esse deslocamento na forma de tratamento de um assunto escolar, que também poderia ser entendido como um artifício destinado a simplificar os registros das inspeções, parece incidir num ponto por demais significativo e comprometer aspectos que se constituiriam em suporte para todo o edifício projetado pelo Código de Educação – a vigilância quanto à ordenação racional, legal e impessoal do sistema de ensino estadual, sobretudo nas escolas que deveriam se constituir em suas matrizes.

Mas, mais do que isso, esse movimento de subsumir o institucional ao crivo do pessoal não se constitui em recurso utilizado exclusivamente no Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar. Pelo contrário, esse livro de registro parece simplesmente reproduzir um tom que perpassa boa parte dos registros consultados das atividades desenvolvidas pelos profissionais envolvidos no trabalho escolar. Não há como não observar que os profissionais envolvidos na dinâmica de uma instituição entronizada como modelar - e que, portanto, não poderia estar alheia aos ideais de valorização da racionalidade e da legalidade - ao darem conta de suas atribuições reproduziam, discursos que pareciam invocar formas de ajuste que remontavam ao período escravocrata.

Assim, os recorrentes elogios enunciados – e registrados em atas - nas reuniões da Congregação, nos livros de registro de Requerimentos, no Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar e em vários outros documentos integrantes do Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” sugerem uma persistência dos laços de dependência pessoal, ou mesmo das relações mediadas pelo favor⁷⁶, permeando o dia a dia de uma instituição considerada, no discurso do poder público, como instrumento privilegiado para a construção do futuro.

⁷⁶ Refiro-me aos tipos de relações que se sedimentavam entre fazendeiro e sitiantes no Brasil escravocrata, e que tinham no reconhecimento da humanidade e dignidade dos pares o elemento fundante das acomodações e ajustes pessoais, em meio ao universo social marcado pela presença do escravo e pelo não reconhecimento da dignidade do trabalhador. (FRANCO, 1997)

Ainda a esse respeito, Roberto Schwarz acrescentou que: “Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. (...)”

O elemento de arbítrio, o jogo fluido de estima e auto-estima a que o favor submete o interesse material, não podem ser integralmente racionalizados. (...)

O que se pretende afirmar aqui não é que a não adesão à lógica “científica” e burocrática que acompanhava a legislação educacional e os projetos elaborados ou em vigência ao longo do Estado Novo se constituiu em obstáculo à superação dos problemas do ensino. Mas não há como não supor que a recorrência a uma lógica que se constituiu em marca indelével de nossa formação histórica parecia ressignificar aquilo que tentava se impor enquanto matriz das instituições escolares. Tal recorrência poderia inclusive sugerir uma estrutura de poder com estrutura e *design* distintos do presente no organograma da Secretaria do Estado da Educação e na legislação. E, nesse caso, sobrepondo-se ou perpassando a estrutura piramidal de poder desenhada pela legislação, se insinuava outra lógica, denotando uma dependência que não era apenas do “hierarquicamente inferior” ao “hierarquicamente superior” ou do “mais fraco” em relação ao “mais forte”, mas que se representava como pessoal e recíproca; essa outra lógica funcionava imbricada à ordem legal que se constituía em ente virtualmente todo-poderoso e funcional, mas que, nos espaços “micros” do cotidiano, se mostrava enredada em laços persistentes de consideração pessoal, incapaz de obter a adesão coletiva aos seus projetos. Tais laços – que pressupunham reciprocidade, compromisso e reconhecimento – encontravam nos livros de registro um espaço privilegiado de reprodução, reafirmação e, neste caso, paradoxalmente, oficialização.

Exceções ao tom geral, marcados por palavras elogiosas à escola, como um todo, são apenas os termos de visita registrados em 28 de setembro de 1938 e em sete de dezembro de 1944

No primeiro, o inspetor faz observações não tão positivas, em relação ao estabelecimento:

A disciplina geral, por sua vez, apresenta algumas falhas, observando-se grupos de alunos apinhados na entrada principal da casa; tive ainda ensejo de verificar que os alunos maiores, do curso fundamental, fumam intensamente pelos corredores (...) Troquei nesse sentido idéias com o diretor. (Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar, 1935-66, p. 8 e 9)

Mais à frente, o mesmo termo de visita registra:

Tirando alguns senões observados nas atividades dos professores, houve troca de idéias tendentes a fixar medidas para os diminuir. (Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar, 1935-66, p. 9)

No momento de prestação e da contraprestação – particularmente no instante-chave do reconhecimento recíproco – a nenhuma das partes interessa denunciar a outra, tendo embora a todo instante os elementos para fazê-lo. Esta cumplicidade sempre renovada tem continuidades sociais mais profundas, que lhe dão peso de classe: no contexto brasileiro, o favor assegurava às duas partes, em especial à mais fraca, de que nenhuma é escrava.” (SCHWARZ, 1977, p. 16, 18)

Por fim, quanto ao primário, observa o “baixo nível cultural” dos alunos das três primeiras séries. Mas, ao final do termo de visita, depois das críticas aparece o registro:

Quero ainda deixar consignado com o máximo agrado e emoção o tom verdadeiramente amistoso com que fui acolhido nesta casa, onde, há já mais de vinte anos fiz o meu curso de professor primário (...).(Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar, 1935-66, p. 10)

Se, por um lado, esse registro destoa dos demais, por outro, refere-se ao diretor como “esforçado professor Geraldo Alves Correa”, e informa que o inspetor ficou “impressionado com a orientação em geral impressa [sic] dos trabalhos didáticos e com o aproveitamento dos alunos”. A indicação final, de que o inspetor era ex-aluno da escola, talvez explique uma certa quebra do “protocolo” que aparece nos demais termos de visita e que sugere uma orientação não-formalizada e (não-formalizável) de engrandecimento recíproco.

No segundo termo de visita que destoa do tom dominante dos demais, o de sete de dezembro de 1944, o inspetor registra sua presença para tratar,

(...) por incumbência da Assistência Técnica do Ensino Secundário e Normal, do caso da atual professora interina de Francês do estabelecimento, conforme publicações saídas nos dias 23 e 28 de novembro passado no “Correio Popular” desta cidade. Conversei com o sr. diretor, assistente geral, professores e alguns alunos, tendo recebido todas as informações necessárias. (...).(Livro dos Termos de Visita do Inspetor Escolar, 1935-66, p. 10)

Nenhuma outra informação relevante é acrescentada, sequer em termo de visita posterior, sobre o que viria a ser o “caso” dessa professora, que teria dado ensejo a duas publicações em um jornal diário da cidade, o que pode sugerir que se trate de alguma questão delicada, a ser tratada com discrição pela escola.

Junto ao Arquivo do *Jornal Correio Popular*, foi possível apurar uma nota, no exemplar de 23 de novembro de 1944, com o seguinte conteúdo:

UMA CAMPANHA FORA DE LUGAR E DE HORA

Endereçamos ao Sr. Diretor da Escola Normal “Carlos Gomes” a carta abaixo transcrita, desejando que seja encontrado o devido corretivo à irregularidade nela registrada:

“Campinas, 22 de novembro de 1944.

Ilmo. Sr. Redator do “O Correio Popular” – Nesta
Prezado Senhor

Servimo-nos desta afim de pedir-lhe seja nosso medianeiro ante o sr. Diretor da Escola Normal “Carlos Gomes” na transmissão da queixa que desejamos fazer conhecida.

Acostumamos nossos filhos a ouvir, todos os dias, em nossos lares, a palavra de louvor e elogio a nações amigas e aliadas, como os Estados Unidos, não só pelo bem que veem causando ao alimentar famintos na Itália, França e outras regiões outrora ocupadas e infelicitadas pela brutalidade nazi-fascista.

Não pregamos um fanatismo, Sr. Redator, mas afirmamos aos nossos querido filhos uma verdade que todo mundo de boa fé reconhece e proclama.

Agora o que sucede, revoltante por todas as circunstâncias, numa das cátedras da Escola brasileira Normal “Carlos Gomes” é a seguinte: professora INTERINA de língua estrangeira, ela mesma estrangeira, se atreve a fazer entre alunos, auditório obrigatoriamente ouvinte, propaganda contrária aos nossos aliados a às amizades internacionais que o povo brasileiro estima de todo o coração(...)

Amo. Ato. Obo.”

J. S. C.

(CORREIO POPULAR, 23 de novembro de 1944, p. 2)

Cinco dias depois, uma nota bem menor, na mesma página do mesmo jornal, informava:

“UMA SINDICÂNCIA NA ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

Continuam chegando a nossa mesa de trabalho queixas confirmatórias do facto de que, na Escola Normal “Carlos Gomes”, uma professora estrangeira faz obra de sapa anti-nacional e anti-democrática junto da infância e da mocidade brasileira (...).

Aguardamos as providências da Diretoria da Escola sobre o caso. E achamos que só depois do andamento ou não da sindicância necessária devemos, imprensa e povo, dirigir-nos a outros poderes. Qualquer movimento, aliás justíssimo, de reclamação, seria, agora, entretanto, desatencioso ao Diretor da Escola, que está em prazo de manifestar-se.” (*Ibidem*, 28 de novembro de 1944, p. 2)

Nenhuma nota foi encontrada em sequência a essas, no Arquivo do Jornal Correio Popular, assim como não foram apurados maiores detalhes sobre o caso e nem de qual professora a denúncia tratava.

No entanto, uma pesquisa junto ao Fundo DEOPS do Arquivo Público do Estado de São Paulo indicou que apenas um⁷⁷ professor da EN “Carlos Gomes”, nos limites **estritos** do Estado Novo, “ganhou” prontuário (ou foi fichado) junto à Delegacia de Ordem Política e Social. Trata-se

⁷⁷ A consulta ao Fundo DEOPS do Arquivo Público do Estado de São Paulo foi encerrada em 20 de julho de 2012, sendo possível que outros prontuários, relativos ao período estudado, tenham sido disponibilizados à consulta, posteriormente.

de um professor efetivo, de nacionalidade estrangeira⁷⁸ que, em agosto de 1944, “ganhou” um prontuário junto ao DEOPS ao solicitar autorização para viajar e permanecer com sua esposa no litoral, por dois meses, devido à recomendação médica. Por ser estrangeiro, fez-se necessária tal autorização, e um “Salvo Conduto” para um período de 45 dias foi fornecido, inclusive com a autorização da 2ª Região Militar do Ministério da Guerra.

No tocante às pesquisas realizadas junto ao Fundo DEOPS do Arquivo Público do Estado de São Paulo, também foi verificado que nenhum dos apresentadores de trabalho⁷⁹ no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar “ganhou” prontuário junto a essa delegacia, durante o Estado Novo.

As informações presentes nos trabalhos apresentados pela Profª Amélia Araujo e pelo prof. Nestor Freire, no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, e inclusive o tom dos trabalhos em relação aos atestados médicos, sugerem que esse outro universo de orientações “tradicionais” também poderia referenciar o tratamento dado aos professores pelos médicos, os quais provavelmente se pautavam em critérios que não os exclusivamente legais ou técnicos ao lhes concederem licenças. Além disso, a forma de tratamento das licenças médicas pela prof.ª Amélia, no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, sugere que as autoridades presentes no evento, de algum modo, também respiravam nessa “atmosfera” marcada pelas relações pessoais; caso contrário, o trabalho da Profª Amélia pareceria de todo estranho ao evento, constituindo-se então em simples peça de denúncia ou acusação.

⁷⁸ A data da solicitação de autorização para a viagem, a disciplina que esse professor lecionava e o fato de ser efetivo evidenciam que não se trata da pessoa denunciada no jornal Correio Popular. Tanto o jornal quanto o registro do inspetor confirmavam que a denúncia envolvia a “professora interina de francês”.

⁷⁹ Aparece apenas um caso, possivelmente de homonímia, da enfermeira Amélia de Araujo, que “ganhou” um prontuário ao solicitar um Atestado de Antecedentes, fato que motivou uma correspondência do Sub-Chefe da Seção de Investigações ao “M.D. 5º Delegado Titular”, datada de 30 de agosto de 1939, na qual o primeiro informa que o documento “(...) até o momento não lhe foi fornecido, em virtude de constar, nos arquivos desta Delegacia, no boletim n. 16, da ‘Legião Cívica 5 de Julho’, extinta agremiação partidária, referencia a tal nome.

Em consequência disso, esta Secção, procedendo investigações para apurar se se trata da mesma pessoa, constatou o seguinte:-

que, a pessoa citada no referido boletim é uma Senhora residente em Itú, muito chegada a Beatriz Mantovani, que fora elemento de destaque daquela organização, muito conhecida desta Delegacia.

Quanto á enfermeira, interessada no atestado de antecedentes, tem bons costumes, é viúva, e trabalha no Hospital de Isolamento desde 1928, náda constando que lhe desabone.

(Prontuário de Amélia de Araujo, Fundo DEOPS, Arquivo Público do Estado de São Paulo)

CAPÍTULO 5. OS PROFESSORES SUBSTITUTOS EFETIVOS

O cotejo das observações apresentadas no capítulo precedente, relativas aos termos de visitas de inspetores de ensino à EN “Carlos Gomes”, com o quadro delineado pelas observações sobre a vida profissional dos professores, apresentadas no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, aponta para diversas questões. Essas se remetem a diferentes leituras sobre as possíveis causas e os diferentes desdobramentos das faltas dos professores, desde os que incidiam sobre a rotina escolar (dinâmica das aulas, movimentação dos alunos pela escola, desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem), até os que se relacionam ao plano de carreira do magistério e ao seu peso na folha de pagamentos do governo do estado. E o Arquivo Histórico da EN “Carlos Gomes” parece guardar registros suficientes para alguma investigação sobre cada uma dessas questões.

No entanto, o tratamento de dois problemas específicos despontou como indispensável ao desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar, colocou-se como necessário observar os dados relativos às substituições dos professores adjuntos, constantes nos Livros de Ponto do Curso Primário Anexo à EN Carlos Gomes. Em segundo lugar, considerou-se imprescindível entender de que modo as faltas dos professores repercutiam e eram representadas junto ao Departamento de Educação da Secretaria do Estado de Educação e Saúde de São Paulo e, eventualmente, quais demandas geravam.

Para o tratamento do primeiro problema, foram utilizados os dados colhidos nos Livros de Ponto Docente, do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” presentes no Anexo 1 e relativos à atuação dos professores substitutos efetivos que se desincumbiam das atividades dos professores adjuntos ausentes. Esses dados foram colhidos e organizados de forma semelhante – mas com algumas distinções – com relação aos dos professores adjuntos. Também foram utilizados alguns dispositivos legais pertinentes ao período, sempre tomando como preocupação central entender os problemas postos pelos demais documentos analisados.

O Decreto N. 5.884, de 21 de abril de 1933 (Código de Educação do Estado de São Paulo) disciplinou da seguinte forma a condição do professor substituto efetivo:

Art. 275. - Em cada grupo escolar, haverá tantos professores adjuntos quantas forem as classes, podendo ser nomeados também substitutos efetivos em número que não ultrapasse o dos adjuntos.

Art. 276. - Cabem ao adjunto de grupo escolar as atribuições específicas da função de professor e as enumeradas no artigo 247⁸⁰ deste Código.

Art. 277. - A função essencial dos substitutos efetivos é fazer estágio de prática de ensino, cabendo-lhes ainda substituir os adjuntos em suas faltas e impedimentos, segundo escala rotativa.

Art. 278. - São deveres do substituto efetivo:

a) comparecer diariamente ao estabelecimento, 15 minutos antes do início das aulas, assinando o livro de ponto;

b) permanecer no estabelecimento durante o período letivo, auxiliando os professores e o diretor, segundo tabela que este organize;

c) desempenhar todas as atribuições dos adjuntos, quando os substituírem.

Art. 279. - O substituto efetivo que der, durante o ano, 8 faltas consecutivas, ou 20 não consecutivas, sem justificção, será dispensado do cargo. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Como se pode ver, a partir do Código de Educação, os grupos escolares e também os cursos primários anexos às escolas normais, contavam com um quadro de substitutos, para “fazer estágio de prática de ensino” - que o Art. 277 do Código de Educação aponta como “função essencial” mas que, no dia a dia da escola, importavam sobretudo, para a substituição dos adjuntos em suas ausências. No que diz respeito à contratação do substituto efetivo, de acordo com o Art. 8º do Código de Educação, essa competia ao diretor geral do Departamento de Educação.

Art. 8.º - Ao Diretor Geral compete:

(...) 7 - propor ao Secretario da Educação e da Saude Publica:

a) a nomeação, remoção, exoneração e demissão de todos os funcionarios diretamente subordinados ao Departamento de Educação.

(...) 13. - dar posse e exercicio a qualquer funcionario subordinado ao Departamento de Educação (...).(*Ibidem*)

Talvez o artigo acima reflita um excesso de zelo do legislador, no que diz respeito à responsabilidade dos superiores hierárquicos do Departamento de Educação sobre o conjunto de seus funcionários; talvez reflita apenas um esforço em reafirmar a presença de uma hierarquia e da

⁸⁰ O Artigo 247 do Código de Educação detalha os “deveres do professor, além das atribuições específicas do cargo:
1 - cumprir as leis e regulamentos do ensino e as determinações de seus superiores hierárquicos, relativas ao serviço;
2 - comparecer ao estabelecimento pelos menos 15 minutos antes do início das aulas;
3 - fazer com regularidade e ordem a escrituração de sua escola ou classe, preenchendo os livros, boletins e mapas de uso;
4 - cooperar na manutenção da disciplina geral do estabelecimento;
5 - informar as autoridades e interessados a respeito da marcha do ensino e do aproveitamento de cada um dos alunos;
6 - comparecer às reuniões pedagógicas convocadas pelas autoridades, às solenidades da escola e às sessões da associação de pais e mestres.” (SÃO PAULO, Decreto 5.884)

presença de um poder. Ambas as hipóteses fariam sentido no contexto da centralização política do Governo Vargas.

Entretanto, o próprio Código de Educação sugere outra possibilidade de leitura desse mesmo artigo. Assim, mais à frente, em seu “Capítulo III - Das substituições”, o Código de Educação recoloca nas mãos dos diretores de escola a possibilidade de escolher os professores substitutos a assumirem aulas em sua unidade:

Art. 851 - Para não serem interrompidos os trabalhos escolares, a autoridade que informar um pedido de licença, proporá ao mesmo tempo substituto idoneo, a quem dará exercício no dia imediato ao do afastamento do professor da classe ou escola.

§ 1.º - Si a proposta não for aceita, o substituto indicado perceberá gratificação correspondente aos dias em que houver trabalhado.

§ 2.º - No caso de prorrogação da licença ou comissionamento do professor, o substituto já em exercício prosseguirá na substituição, independentemente de nova nomeação, si não fôr dispensado. (*Ibidem*)

Dentre várias leituras possíveis para o artigo acima, o mais provável é que ele apenas refletisse e confessasse a impossibilidade prática do diretor do Departamento de Educação de efetivamente acompanhar e submeter a uma avaliação criteriosa o quadro de substitutos a serem nomeados e mantidos na escola, os quais seriam constantemente requeridos para suprir as licenças e faltas dos professores adjuntos, seja no que diz respeito à nomeação (que não significa contratação), seja para dar “exercício” (o que significava uma contratação temporária). Em assim sendo, melhor seria delegar aos diretores de escola essa atribuição, sob a condição que estes últimos indicassem substitutos idôneos. Em outras palavras, era cobrada a responsabilidade dos diretores indicarem não quaisquer substitutos, mas substitutos idôneos; o que era o mesmo que firmar um comprometimento futuro dos diretores pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais que indicassem.

Resumindo, o Art. 275 do Código de Educação indicava que cada grupo escolar poderia “nomear” um quadro de substitutos efetivos, cuja “função essencial”, no entendimento do legislador, seria “fazer estágio docente”. Do ponto de vista da legislação, caberia ao diretor, em nome da escola e a bem da continuidade dos trabalhos escolares escolher o quadro de substitutos que estariam à disposição para algo que seria do interesse precípua desses – o estágio docente. Nessa perspectiva, uma remuneração mínima para os substitutos efetivos não se apresentava como

indispensável, haja vista serem nomeados para a simples função de estagiário. Apenas em caso de ausência do professor adjunto, titular de cargo, o substituto efetivo deveria “desempenhar todas as atribuições dos adjuntos”, ou seja, deveria ministrar aulas em seu lugar, “segundo escala rotativa”, sendo, então, para isso, remunerados.

Esse tipo de arranjo pedagógico não era novo, e sua persistência deveria combinar vantagens significativas para a escola, para o estagiário e para o governo do estado.

De acordo com Rosa Fátima de Souza, no Grupo Escolar “Francisco Glicério”,

A partir de 1904, além dos “professores adjuntos”, a escola passou a contar com a presença de *professores substitutos*. As nomeações dos substitutos eram feitas por ato do secretário dos Negócios do Interior e da Justiça recaindo em professores diplomados pela Escola Normal ou pelas escolas complementares. Aos substitutos competia substituir os adjuntos efetivos em suas faltas e impedimentos, devendo comparecer diariamente ao estabelecimento, embora recebessem vencimentos somente quando efetivamente substituíssem o adjunto. Com esta medida o Estado garantia o suprimento de professores e criava um dispositivo para o ingresso nos grupos escolares, uma forma de seleção dos professores independentemente de concurso. Muitas vezes o substituto tornava-se um auxiliar do diretor ou do professor e realizava sua aprendizagem profissional nos interstícios da substituição e no convívio com os demais professores na escola. (SOUZA, 1997, p. 35, 36)

Desse modo, ficava fora de questão qualquer preocupação com uma seleção pública realizada através de provas – seja de títulos ou de conhecimento - para a nomeação dos substitutos efetivos. Restava ao diretor o encargo de nomear um quadro de substitutos idôneos, assumindo uma dupla responsabilidade legal. Note-se que esse encargo também era uma prerrogativa que provavelmente atribuía maior poder e prestígio ao diretor da escola.

Um rápido exame dos sobrenomes dos contratados como substitutos efetivos no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” sugere a presença de um número suficiente de candidatos “naturais” a esta função: as filhas dos professores, do vice-diretor e do próprio diretor da escola. E não havia motivos para ser diferente. Do ponto de vista legal, o Código de Educação era claro: não estabelecia quaisquer mecanismos de seleção pública para os substitutos efetivos e tornava o diretor da escola co-responsável pela idoneidade dos nomeados. Assim, não há porque considerar que o diretor desrespeitasse as prescrições do governo ou as necessidades da escola com a nomeação de seus ex-alunos, sobretudo os aparentados aos demais profissionais da escola. E esses profissionais dividiam com o diretor a responsabilidade pelas atividades do professor substituto

efetivo. Esse tipo de procedimento, marcado, sobretudo, pela pessoalidade das relações na esfera de trabalho e com traços típicos ao “favor” não parecia decorrer de uma ausência de critérios ou da falta de disposição de garantir os interesses do serviço público, por parte da direção da escola, mas sim da fragilidade dos mecanismos postos à sua disposição pelo governo do estado. Deve-se considerar que a ausência desses mecanismos podia colocar a direção da escola na situação de “confirmar” ou “realimentar” sua disposição ou “boa-vontade” para com seus professores. Em outras palavras, a direção da escola poderia ser colocada em uma dúbia situação – que poderia ser confortável ou desconfortável - de “não ter como negar” pedidos àqueles de que também dependia para o bom andamento de seus trabalhos.

Para tal situação, a utilização da expressão “padrinho” não pode ser confundida com imagens contemporâneas, relacionadas ao nepotismo dentro do serviço público, num contexto em que se apresentam regulamentados critérios de seleção e nomeação impessoais, inexistentes no período pesquisado para a categoria em questão. Parece difícil pensar que professores recém-habilitados teriam disponibilidade de mudar de residência por conta de uma nomeação que não se configurava como contrato empregatício e que, também, não oferecia a perspectiva de remuneração estável. Por outro lado, pode-se imaginar que haveria a possibilidade de outros recém-formados conseguirem nomeação caso houvesse outro mecanismo de seleção. Mas cabe, aqui, inclusive, perguntar se havia demanda suficiente para as vagas de professores substitutos efetivos que justificassem a implementação de tais mecanismos de seleção.

Para as colocações acima, relativas à situação de “apadrinhamento”, considerou-se que os sobrenomes das professoras nomeadas poderiam indicar um parentesco, e que a presença, entre professores substitutos efetivos e demais professores ou membros da direção, de sobrenomes menos correntes e idênticos (como Hellmeister, por exemplo), ou de dois sobrenomes iguais (como “Alves Corrêa”) deveria indicar uma maior probabilidade de parentesco.

Seria necessário, obviamente, uma pesquisa mais cuidadosa com relação às relações de parentesco presentes na EN “Carlos Gomes”, inclusive para confirmar algumas das ilações explicitadas neste trabalho.

No entanto, o levantamento dos professores que lecionaram na escola, no período, permitiu a construção do quadro seguinte:

**Q. 16 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES - EN “CARLOS GOMES”
DIRETOR, VICES-DIRETORES E PROFESSORES (ESTADO NOVO)**

DIRETOR DA ESCOLA		Geraldo ALVES CORRÊA
VICE-DIRETOR		Celestino de CAMPOS Maria Ari FONSECA
DIRETORA DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO		Sylvia Simões Magro
PROFESSORAS SUBSTITUTAS EFETIVAS CURSO PRIMÁRIO	PROFESSORAS ADJUNTAS CURSO PRIMÁRIO	PROFESSORES DO GINÁSIO E DO CURSO NORMAL⁸¹
Albertin, Irene Amaral, Judith Anderson, Gilda SCHREMER		Abreu, João Bosco de Lima
Barbosa, Olga BOLLIGER, Ruth Sophia	Bueno, Dolores de CAMARGO	BOLLIGER, Edith
CAMARGO, Madalena BOLLIGER de CAMARGO, Marina POMPÊO de CAMPOS, Magda ARAUJO DE CAMPOS, Maria da Glória ARAÚJO de CORRÊA, Maria José ALVES	CAMARGO, Leonor Guedes de CAMARGO, Nair de O. S. CARDOSO, Leontina Carrera, Ottilia CORRÊA, Maria do Carmo ALVES Couto, Anália FERRAZ da Costa	CAMARGO, Alda POMPÊO de CARDOSO, Marcilia Cavalcante, Maria Giudice Cosella, Maria Antonieta
De Angelis, Yolanda		Dias, João
Ferrão, Maria Isabel Teixeira FONSECA, Helbe Augusta Pereira da	FERRAZ, Iracema Ribas	Freire, Nestor

⁸¹ Alguns dos professores do Ginásio e do Curso Normal, deste quadro, lecionaram na Escola entre 1930 e 1937.

Garcia, Nair Santos Godoy, Maria de Lourdes Gomes, Cecília	Grizi, Ondina Costa	Guimarães, João Gumercindo
Haddad, Idalina HELLMEISTER, Yolanda	HELLMEISTER, Elza	
IORIO, Carmen IORIO, Maria de Lourdes		
LINS, Maria Alice DÓRIA	LINS, Violeta DÓRIA	Lencastre, Carlos
MARCHINI, Maria Nair MATTOS, Jocelina de MATTOS, Juracy de Moura, Palmyra Carvalho de	Moroni, Sarah Veiga	MARCHINI, Nicolau
Nascimento, Dirce Moraes Nogueira, Maria de Lourdes Mendes		
OLIVEIRA, Daisy B. de	OLIVEIRA, Nair De	Omegna, Nelson
Paulilo, Antonio PENTEADO, Maria Carolina de Barros PENTEADO, Maria Heloisa de A.		Pinto, Norberto Souza
Ricci, Ophelia Rivera, Isolina Fomm		Reginato, João Fiorelo Rodrigues, José
Savoia, Lydia Silva, Iracema Machado da Silveira, Juracy de França		Santoro, José SCHREMER, Olga A
Theoto, Elza Tirico, Dalva	Toledo, Marina Villela de	Thiele, Fernando

	Vianna, Edith Cazes	Vélez, Marcelino Villagelin Neto, José
Zuppi, Leonor Motta	Zinni, Antonieta	

No quadro acima, é possível observar os nomes apurados dos professores que lecionaram em cada um dos níveis de ensino ministrados na EN “Carlos Gomes” ao longo do Estado Novo. Os nomes dos professores estão ordenados por ordem alfabética, considerando o último sobrenome. Os sobrenomes comuns a mais de um professor foram grafados em “CAIXA ALTA”.

Conforme assinalado acima, é possível que nem todos os sobrenomes coincidentes indiquem parentesco civil; no entanto, parece por demais provável que, em muitos casos, sim. No limite, em caso “positivo”, teríamos, entre os 39 substitutos efetivos que lecionaram no Curso Primário, 18 aparentados com professores ou membros da direção. Esse número elevado, que representa cerca de 46% dos substitutos efetivos que lecionaram no Curso Primário, no período, parece justificar a necessidade de novas pesquisas quanto ao tema.

Ainda que consideremos que os números aqui apresentados não representem de forma totalmente segura o que ocorria de fato, na escola, quanto à contratação de substitutos efetivos, parece bastante plausível considerar a presença de vários arranjos baseados nas relações de parentesco.

Tais arranjos, conforme já assinalado anteriormente, traziam vantagens para muitos: para a direção por contar com alguém de sua confiança pessoal, para além da profissional, para manter as atividades escolares sem interrupções; para os alunos do Curso Primário, por estarem sob a regência de profissionais que, mesmo substitutos, traziam “de casa” conhecimentos importantes sobre as atividades das quais deveriam se desincumbir, para além da formação recebida num Curso Normal; para os substitutos efetivos por serem amparados pelo prestígio e competência de profissionais da “casa” e por acumularem pontos para um futuro concurso de ingresso no magistério, facilitando, assim, o ingresso em escolas que lhes permitissem melhores condições de vida e de trabalho.

Enfim, entranhadas no funcionamento do Curso Primário Anexo à uma Escola Normal, que podia ser vista como emblema da modernidade, persistiam formas de ordenação do espaço de

trabalho deslocadas do ideário modernizante anunciado pelo governo e mesmo pelo currículo das Escolas Normais.

Mas nem o tempo adquirido enquanto professoras substitutas efetivas - para efeito de pontuação e classificação para escolha da escola quando do ingresso como professoras estagiárias - nem as relações de parentesco poupavam as recém-formadas dos “sacrifícios” ou agruras que acompanhavam o ingresso⁸² em uma escola rural, das quais, tão logo era-lhes possível, pediam remoção.

Curiosamente, os Livros de Ponto dos Docentes do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” permitem observar, e com muita nitidez, outro aspecto da vida profissional das substitutas efetivas: elas também faltavam e pediam afastamentos, conforme demonstrado pelo quadro e anotações seguintes⁸³ extraídas do Livro de Ponto dos Docentes:

**Q. 17 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMARIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS SUBSTITUTAS EFETIVAS - FALTAS POR MÊS – 1937**

(SÓ NÚMERO – FALTAS

* - AFASTAMENTOS

L – LICENÇA)⁸⁴

SUBSTITUTAS EFETIVAS	FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
DIAS LETIVOS	15	24	25	22	9	25	26	24	24	21	215
MARIA ISABEL FERREIRA FERRÃO	(N. 1), 14 *	24 *, (N. 2, N. 6)	19 *	3	2	(N. 13'), 10 *, (N. 13)	26 *, (N. 14)	24 *	24 *	15 *	5 + 156 *
YOLANDA DE ANGELIS	6, (N. 0)	22 *	25 *	22 *	7	6	11	0	0	0	30 + 69 *
GILDA SCHREMER	2	3	3	2	1	24 *	(N. 15), 21 *	8	7	6	35 + 45 *

⁸² Conforme os Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino, dos quais tratará o capítulo seguinte.

⁸³ Este quadro e as anotações seguintes são um fragmento do Anexo 1, constante no final deste trabalho.

⁸⁴ Como no Q. 4, os números indicam as faltas das professoras; os números acompanhados por asterisco (*) indicam os dias de afastamento e as notações entre parênteses remetem a uma anotação feita no Livro de Ponto, conforme o quadro seguinte.

ANDERSON							(N. 16), 3				
IDALINA HADDAD	7	1, (N. 5), 23 *	7 *, 9	10	2	4	4	5	2	5	49 + 30 *
MARIA CAROLINA DE BARROS PENTEADO	4	0	2, (N. 11), 12 *	22 *	5 *, (N. 18)	(N.19), 21 * (?)	26 *	24 *	24 * (?)	16 * (?)	6 + 150 *
MARIA NAIR MARCHINI	7	2, (N. 4), 21 *	25 *	22 * (?)	4 * (?)	(N. 20), 23 *	26 *	24 * (?)	24 * (?)	14	23 + 169 *
MARINA POMPÊO DE CAMARGO	4	(N. 3), 22 *	15 *	6	1	17, (N. 21)					28 + 37 *
RUTH SOPHIA BOLLIGER	5	0	0	1	0	2	0	1	2	0	11
CECÍLIA NATIVIDA DE	15	24	12, (N.12)								51
MARIA JOSÉ ALVES CORRÊA	14	17	1, (N. 10), 23 *	22 *	(N. 22) 9 *	25 *	18 *	0	0	0	32 + 97 *
MAGDA ARAUJO DE CAMPOS		(N. 7), 2	3	4	2, (N. 24)	25 *	26 *	24 *	6	7	24 + 75 *
OLGA BARBOSA	0	8	1	0	1	3, (N. 25), 9 *	26 *	24 *	24 *	13 *, (N. 26), 7 *	13 + 103 *
ISOLINA FOMM RIVERA							(N. 17), 1	3	(N. 27) + 18 *	17 *, (N. 27'),	6 + 35*

										2	
DALVA TIRICO								(N. 23), 0	0	1	1
FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	2	1	(N. 9), 10 L, (N. 9)'	3	0	4	3	3, (N. 28)	1, (N. 29)	3, (N. 30)	20 + 10 L

**Q. 18 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMARIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS SUBSTITUTAS EFETIVAS – JUSTIFICATIVAS DE AUSÊNCIAS⁸⁵ – 1937**

- N. 0 - EM 20/2/1937: “AFASTADA POR 3 MEZES E 15 DIAS. S. MAGRO”
- N. 1 - EM 12/2/1937: “AFASTOU-SE POR 30 DIAS A CONTAR DE HOJE”
- N. 2 - EM 1/3/1937: “AFASTOU-SE POR UM MEZ E VINTE DIAS. S. MAGRO”
- N. 3 - EM 2/3/1937: “AFASTADA POR UM MEZ E 15 DIAS. S. MAGRO”
- N. 4 - EM 3/3/1937: “AFASTADA POR DOIS MEZES. S. MAGRO”
- N. 5 - EM 3/3/1937: “AFASTADA POR UM MEZ. S. MAGRO”
- N. 6 - EM 12/3/1937: “AFASTOU-SE POR MAIS UM MEZ E DEZ DIAS. S. MAGRO”
- N. 7 - EM 22/3/1937: “ENTROU EM EXERCÍCIO HOJE. S. MAGRO”
- N. 8 - EM 29/3/1937: “ASSUMIU O EXERCÍCIO HOJE. S. MAGRO”
- N. 9 – EM 1/4/1937: “O SNR. FLORIANO MARQUES ENTROU EM GOSO DE LICENÇA HOJE. S. S. MAGRO”
- N. 9’ – EM 26/4/1937: “DESISTINDO DA (?) LICENÇA EM CUJO GOZO SE ACHAVA”
- N. 10 - EM 2/4/1937: “AFASTOU-SE, A PARTIR DE HOJE, POR DOIS MEZES E QUINZE DIAS. S. S. MAGRO”
- N. 11 - EM 14/4/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR 1 MEZ E 22 DIAS. S. MAGRO”
- N. 12 - EM 15 DE ABRIL: “FOI EXONERADA. S. MAGRO”
- N. 13’ – EM 17/7/1937: PRESENÇA; “RETIROU-SE”
- N. 13 - EM 19/7/1937: “PEDIU 15 DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 14 - EM 13/8/1937: “PEDIU DOIS MEZES E QUINZE DIAS DE LICENÇA. S. MAGRO”
- N. 15 - EM 2/8/1937: “AFASTOU-SE POR MAIS DOIS MEZES. S. MAGRO”
- N. 16 - EM 26/8/1937: “REASSUMIU HOJE. S. MAGRO”
- N. 17 - EM 5/8/1937: “TOMOU POSSE HOJE. S. MAGRO”
- N. 18 - EM 7/6/1937: “REASSUMIU O EXERCÍCIO. S. MAGRO”
- N. 19 - EM 5/7/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR TRES MEZES. S. MAGRO”
- N. 20 - EM 2/7/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR DOIS MEZES. S. MAGRO”

⁸⁵ As notas (N.) se referem ao quadro anterior (Q. 17).

- N. 21 - EM 23/7/1937: "FOI EXONERADA POR ACTO DE 15-7-1937. S. MAGRO"
- N. 22 - EM 1/6/1937: "AFASTOU-SE POR SEIS MESES. S. MAGRO"
- N. 23 - EM 9/9/37: "TOMOU POSSE HOJE A SUBST. DALVA TIRICO. S. MAGRO"
- N. 24 - EM 10/6/1937: "AFASTOU-SE POR SEIS MEZES. S. MAGRO"
- N. 25 - EM 22/7/1937: "PEDIU AFASTAMENTO POR 4 MEZES. S. MAGRO"
- N. 26 - EM 22/11/1937: "PEDIU MAIS VINTE DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO"
- N. 27 - EM 7/10/1937: "PEDIU DOIS MEZES DE AFASTAMENTO A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO"
- N. 27' - EM 26/11/1937: "REASSUMIU O EXERCÍCIO"
- N. 28 - JUNTO AOS REGISTROS DE AUSÊNCIA - "DOENTE"
- N. 29 - JUNTO AO REGISTRO DE AUSÊNCIA - "DOENTE"
- N. 30 - JUNTO AOS REGISTROS DE AUSÊNCIA - "DOENTE"

A partir do quadro acima e das anotações que o compõem, é possível observar o quadro de substitutas efetivas do Curso Primário Anexo à EN "Carlos Gomes", suas presenças, ausências e as observações do corpo administrativo da escola quanto a essas. Além desses, também podemos observar outros aspectos que interessam para este trabalho.

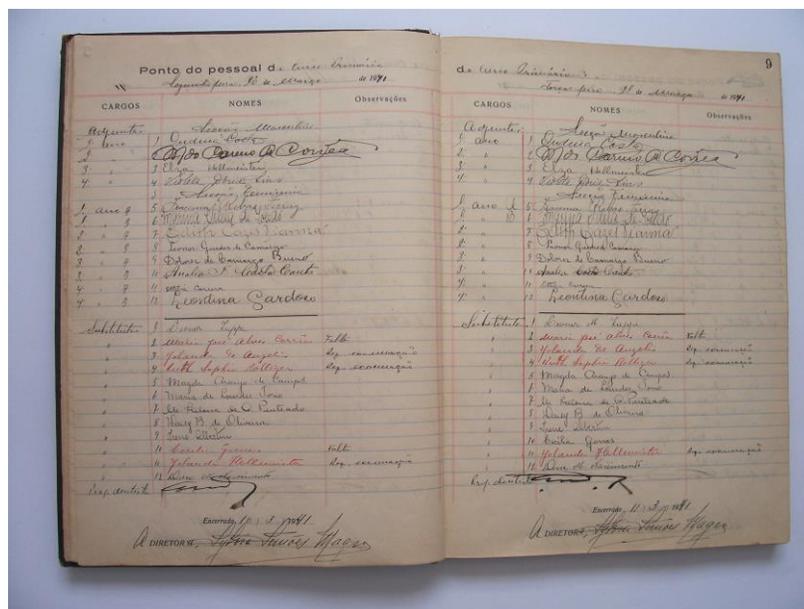
Às margens do Livro de Ponto dos Docentes, as anotações davam conta, de modo mais ou menos sumário, das ocorrências relativas às faltas, "ingresso" ou interrupção das assinaturas de algum professor. No caso dos substitutos efetivos, ao contrário dos professores adjuntos, as observações ficavam sempre por conta da administração do Curso Primário. Também é possível observar a forma como se alternavam os substitutos para a cobertura das faltas das professoras adjuntas, o que parecia não seguir uma escala exatamente igualitária. No entanto, o que mais se destaca nesse livro, com relação aos professores substitutos efetivos, são suas repetidas e persistentes faltas e afastamentos.

Com o objetivo de visualizar de forma sintética as ausências dos substitutos efetivos, foi construído novo quadro, sintetizando os dados de cada um dos anos (ímpares) do Estado Novo, tomados como amostragem⁸⁶. E esse quadro permite observar outros aspectos da "vida profissional" desses professores.

⁸⁶ Os quadros completos encontram-se no Anexo 1, no final do trabalho.

**Q. 19 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS SUBSTITUTAS EFETIVAS – FALTAS E AFASTAMENTOS ANUAIS (ESTADO NOVO)**

		1937	1939	1941	1943	1945
A.	DIAS LETIVOS	215	227	224	224	206
B.	Nº DE TURMAS NO CURSO PRIMÁRIO	12	12	12	13	12
C.	SUBSTITUTAS EFETIVAS VINCULADAS À ESCOLA DURANTE O ANO LETIVO	14	15	16	15	13 + 5 ⁸⁷
D.	SUBSTITUTAS EFETIVAS VINCULADAS À ESCOLA DURANTE <u>TODO</u> O ANO LETIVO	9	9	7	5	7
E.	SOMA DAS FALTAS-DIA ⁸⁸ DAS SUBSTITUTAS EFETIVAS VINCULADAS À ESCOLA DURANTE <u>TODO</u> O ANO LETIVO	1023	822	587	295	873
F.	SOMA DOS DIAS DE AFASTAMENTO DAS SUBSTITUTAS EFETIVAS VINCULADAS À ESCOLA DURANTE <u>TODO</u> O ANO LETIVO	819	450	390	221	36
G.	MÉDIA DAS FALTAS-DIA POR SUBSTITUTA EFETIVA VINCULADAS À ESCOLA DURANTE <u>TODO</u> O ANO LETIVO (E : D)	113,66	91,33	83,86	59	124,71



(I. 15 - Livro de Ponto dos Docentes do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” 1941 - 42
Arquivo Histórico EE “Carlos Gomes”)

⁸⁷ No ano de 1945, cinco professoras lecionaram em um único dia, no Curso Primário, na condição de substitutas eventuais. Algumas lecionaram em 23/5/1945 e outras em 30/5/1945.

⁸⁸ Inclui todos os tipos de faltas, inclusive os afastamentos, exclusivamente das professoras substitutas efetivas que lecionaram durante todo o ano letivo.

A partir do quadro anterior é possível constatar algumas situações recorrentes, no Curso Primário, ao longo do Estado Novo. Assim, a partir dos dados das linhas “C” e “D” do quadro, é possível observar uma relativa instabilidade no quadro dos substitutos efetivos, ao longo de cada ano, variando de um máximo de 10 a um mínimo de cinco, o número de professores que foram nomeados como substitutos efetivos e que foram “exonerados” no decorrer de um mesmo ano, e de nove a cinco os que permaneceram, em cada um dos anos pesquisados. Esta alta rotatividade talvez pudesse ser tomada como decorrência de algum tipo de insatisfação dos substitutos efetivos com as funções que lhes eram atribuídas, com a remuneração, ou mesmo com ambas.

De acordo com o Artigo 55 do Decreto-Lei N. 12.427, de 23 de dezembro de 1941:

Os substitutos e regentes interinos terão como retribuição, dez mil réis (10\$000) por dia de trabalho nas escolas ou classes de 2.o e 3.o estágio, e doze mil réis (12\$000) nas de 1.o estágio, computando-se os domingos e feriados intercalados e so perdendo a retribuição de domingos e feriados quando houverem faltado antes e depois deles.

§ 1.o - Terão direito também ao pagamento correspondente às férias de junho os substitutos e regentes interinos que continuarem na mesma substituição.

§ 2.o - Serão automaticamente dispensados em 30 de novembro todos os substitutos e regentes interinos de escolas e classes primárias. (SÃO PAULO, Decreto-Lei N. 12.427)

Desse modo, por um mês de trabalho contínuo, os substitutos efetivos deveriam perceber, em uma situação extrema de substituição contínua ao longo de todo um mês letivo, cerca de 300\$000, o que significaria 3:600\$000 por ano; esse último valor não era muito menos (85,71 %), em termos estritamente monetários, que os quatro contos e duzentos mil réis (4:200\$000) previstos, no mesmo decreto⁸⁹, como salário para os professores estagiários. Mas, como assinalado acima, o substituto efetivo receberia este salário apenas em uma situação extrema, e, ao mesmo tempo, menos provável.

Por outro lado, as substitutas efetivas provavelmente não estavam sujeitas aos constrangimentos descritos nos relatórios das Delegacias Regionais de Ensino (conforme se verá no capítulo seguinte) que sofriam as professoras estagiárias. Mas é possível pensar que houvessem outros constrangimentos a que poderiam estar sujeitas as substitutas efetivas, para além de seus baixos “salários”, que poderiam contribuir para sua alta rotatividade na escola.

⁸⁹ “Artigo 41. - Os professores estagiários perceberão os vencimentos anuais de quatro contos e duzentos mil réis (4:200\$000).” (ESTADO DE SÃO PAULO, Decreto-Lei N. 12.427, de 23 de dezembro de 1941)

No entanto, há um dado que parece relevante no que diz respeito à situação das habilitadas para a docência no Curso Primário: na composição de sua pontuação para o concurso de ingresso como professora estagiária era somado o tempo decorrido entre a sua formatura e o concurso.

De acordo com o Decreto-Lei N. 12.427, de 23 de dezembro de 1941:

Artigo 26. - Para a formação dos pontos de cada candidato ao título de estagiário, concorrerão os seguintes elementos:

1) - tempo de efetivo exercício;

a) - como professor ou substituto de escola municipal urbana e distrital, fiscalizada pelo Estado, nove pontos por mês;

b) - como professor substituto de escola ou classe estadual de 2.o ou 3.o estágio, professor de escola primária anexa às escolas normais livres e professor nomeado nos termos do art. 6.o, do decreto n. 9.124, de 22-4-938, doze pontos por mês;

c) - como professor substituto de escola ou classe estadual de 1.o estágio e municipal rural-fiscalizada pelo Estado, trinta pontos por mês.

2) - número, de anos completos, até o máximo de cinco anos, da data da formatura até o concurso, correspondente a cada ano dez pontos se o candidato é diplomado por escola normal, e a quinze pontos se é diplomado pelo curso de formação dos professores primários do extinto Instituto de Educação da Universidade de S. Paulo;

3) - média geral do diploma, calculada de zero a cem, com aproximação até décimos, dividida por dois;

4) - média geral, com aproximação até décimos, das notas de Psicologia e Pedagogia multiplicada por três, se o candidato é diplomado por escola normal, ou das de História e Filosofia da Educação e de Psicologia Educacional, multiplicada, por quatro se diplomado pelo curso de formação de professores primários do extinto Instituto de Educação.

§ 1.o - Se o candidato, sendo propedeuta ou bacharel por ginásio, prestou exames de Psicologia, Pedagogia e Didática e fez a prática de ensino exigida, a sua nota de diploma e a média das netas das duas primeiras matérias serão a média daqueles exames, reduzida à expressão centesimal.

§ 2.o - Sendo o candidato diplomado por antiga escola complementar, a média das notas de Psicologia e Pedagogia será a mesma do diploma, reduzida à expressão centesimal.

(SÃO PAULO, Decreto-Lei N. 12.427)

Desse modo, ao estabelecer que “o número, de anos completos, até o máximo de cinco anos, da data da formatura até o concurso” seriam computados para efeitos de formação de pontos para o ingresso no magistério, o Decreto-Lei N. 12.427, de 23 de dezembro de 1941, permite pensar a possibilidade de que alguns substitutos efetivos se interessavam por este “cargo” não apenas pelo salário, mas tendo em vista obter os pontos relativos aos dias de exercício, o que se configuraria uma forma de literalmente “ganhar tempo” e, com isso, ingressar em posição mais vantajosa no cargo de professora estagiária. E as diferenças entre as condições de vida e de trabalho

possibilitadas pelas escolas normalmente oferecidas aos ingressantes eram significativas o suficiente para justificar a opção.

Embora não seja uma questão focada por este trabalho, parece necessário explicitar um problema cuja possibilidade de tratamento não esteve acessível ao longo da pesquisa: entender os motivos que levaram a considerar o “número, de anos completos, até o máximo de cinco anos, da data da formatura até o concurso” (SÃO PAULO, Decreto-Lei N. 12.427, Art. 26) na composição de pontos para a classificação dos candidatos ao ingresso no magistério. Tal dispositivo esteve previsto em decreto anterior⁹⁰, sendo, de alguma forma, reafirmado pelo Decreto-Lei N. 12.427, de 23 de dezembro de 1941, embora não estivesse presente no Código de Educação de 1933.

No entanto, é possível pensar que colecionar ou acumular pontos não fosse recurso disponível para aquelas professoras que tivessem alguma urgência em obter uma fonte de renda fixa ou mesmo para as que não tivessem facilidade para conseguir a nomeação como professora substituta efetiva.

De acordo com alguns relatórios de delegacias regionais de ensino⁹¹ e como já explicitado aqui, o padrão salarial dos substitutos efetivos era muito baixo, o que não deixa de ser relevante para considerarmos a situação “profissional” desses professores; mas este dado deveria constituir-se num aspecto mais ou menos significativo para cada profissional, em função de sua situação particular, de suas expectativas, etc.

Retomando o quadro anterior (Q. 19), é possível observar nas linhas “E” e “F” que, entre os professores que permaneciam vinculados à escola ao longo de todo o ano letivo, foi grande o número de faltas e, também, o de afastamentos. Mas pode-se notar, também, uma sensível queda na ocorrência dos afastamentos no total de faltas dessas professoras, ao longo dos anos da amostragem.

No que diz respeito às faltas, o guarda alguma semelhança, realçada pelo aspecto quantitativo, com o relativo ao dos professores adjuntos. É interessante observar que, conforme o quadro seguinte, que a queda no número de afastamentos – que não se acompanha de uma redução

90 Segundo O Artigo 15 do Decreto N. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935:

“Para a formação dos pontos do candidato ao concurso de ingresso ou reversão ao magisterio, concorrerão os seguintes elementos:

1) tempo de efetivo exercício, calculado em meses, como regente de classe, substituto efetivo ou interino diplomado;
2) numero de anos completos da data da formatura até o concurso, correspondendo a cada ano dez pontos, até o maximo de cinco anos...” (Estado de São Paulo, Decreto N. 6.947).

⁹¹ Conforme capítulo seguinte.

que se possa afirmar tendencial no número total de faltas das mesmas professoras -, encontra seu similar no quadro que mostra as faltas e licenças entre as adjuntas. Assim, em termos de registro, o número de licenças das professoras adjuntas apresentou queda sensível no ano de 1945, conforme é possível observar no quadro abaixo; mas tal movimento não se acompanhou de uma queda correlata no número total de faltas dessas professoras.

Nesse caso, a hipótese mais plausível é a de que ambas as “quedas” – do número de licenças e afastamentos - tenham ocorrido somente no “contexto” dos livros de registro, devido à não anotação de tais eventos.

Os últimos dados quantitativos apresentados permitem a construção deste último quadro, que dá alguma dimensão das ausências das professoras substitutas efetivas em comparação com as ausências das adjuntas.

**Q. 20 - LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
PROFESSORAS ADJUNTAS E SUBSTITUTAS EFETIVAS
MÉDIA DE FALTAS POR PROFESSORAS POR ANO (ESTADO NOVO)**

	PERÍODO				
	1937	1939	1941	1943	1945
DIAS LETIVOS	215	227	224	224	206
MÉDIA DE FALTAS-DIA ⁹² POR PROFESSORA ADJUNTA POR ANO	27,83	45,83	19,83	39,75	41,17
MÉDIA DE FALTAS-DIA ⁹³ POR SUBSTITUTA EFETIVA VINCULADA À ESCOLA DURANTE <u>TODQ</u> O ANO LETIVO, POR ANO	113,66	91,33	83,86	59	124,71

A partir do quadro acima, é possível constatar que, ao menos neste aspecto particular, as substitutas efetivas “superavam” em muito as professoras adjuntas. Porém, temos aqui um dado sobre o qual é possível, apenas, levantar hipóteses mais ou menos plausíveis, mas não firmar

⁹² Inclui todos os tipos de faltas, inclusive as licenças.

⁹³ Inclui todos os tipos de faltas, inclusive os afastamentos.

conclusões definitivas, exceto a de que algo não “funcionava direito” no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”.

Do ponto de vista da legislação vigente, as substitutas efetivas não faziam jus a qualquer tipo de falta remunerada. Quanto a isso, o Código de Educação de 1933, estabelecia que:

Art. 854 - O funcionario designado para exercer substituição, sem prejuizo das funções de seu cargo efetivo, perceberá, além de seus vencimentos, mais o que perder o substituido.(...)

§ 3.º - O substituto só ganhará quando efetivamente substituir, não tendo, pois, direito a licença, abono ou justificação de faltas.

(SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Desse modo, as substitutas efetivas deixavam de ganhar todas as vezes que não compareciam à escola. Por outro lado, nem todas as vezes que compareciam à escola, e que se colocavam à sua disposição ou ao seu serviço, eram, efetivamente, remuneradas.

Enquanto estagiárias, estavam à disposição da escola para uma série de atribuições, consideradas pela legislação como atribuições inerentes a um estágio e que, ao menos hipoteticamente, poderiam demandar, inclusive, um esforço mais significativo que o requerido pelas atividades restritas à docência, sem que, para isso, fizessem jus a qualquer remuneração.

Parece tarefa delicada entender, mesmo de modo fragmentário, a situação das professoras substitutas efetivas. Em termos legais, lhes eram atribuídas funções que demandavam conhecimento profissional e outras que as colocavam na condição de aprendizes; a rigor, esse não parece um problema relevante.

Mas é significativo o fato de que, em termos legais, na situação de aprendizes, poderiam estar sujeitas a uma série não definida e sequer limitada de demandas práticas exigidas pelo funcionamento de um Curso Primário Anexo a uma Escola Normal, sem que por isso recebessem qualquer remuneração. Afinal, de acordo com o Código de Educação de 1933, quando anexo às Escolas Normais:

Art. 768. - O curso primario, além da finalidade que lhe é propria, destina-se para o curso profissional, á observação, experimentação e pratica de metodos e processos de ensino. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Legitimadas e garantidas pela legislação, as possibilidades de “utilização” do Curso Primário pelos professores e alunos do Curso Normal - para a “observação, experimentação e

prática de métodos e processos de ensino” - poderiam ser tão amplas quanto indefinidas, e as demandas colocadas aos professores adjuntos e, também, aos substitutos efetivos, deveriam ser do mesmo modo indeterminadas. Pode-se inclusive supor que os “objetos” a serem observados não seriam apenas ou principalmente os alunos ou as “aulas” – deveriam ser também os professores.

No limite, teríamos os professores substitutos efetivos sendo observados do ponto de vista dos conhecimentos pedagógicos que circulavam nas Escolas Normais e dos que foram expostos no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar. E, nesse caso, as substitutas seriam observadas, ou mesmo testadas, em suas disposições físicas, mentais, intelectuais, psicológicas, etc.

No entanto, pode-se imaginar que as professoras adjuntas – e em certa medida as substitutas efetivas, na medida em que acompanhassem as primeiras - poderiam se constituir em referenciais tão válidos e valorizados, no contexto de uma aula do Curso Primário, quanto as teorias pedagógicas, no contexto das aulas do Curso Normal. Ou seja, seriam vistas mais como figuras exemplares do que como figuras a serem avaliadas e julgadas.

Por fim, nos termos do Código de Educação de 1933, também é possível imaginar que as substitutas efetivas pudessem ser chamadas a colaborar com a escola atendendo às “determinações de seus superiores hierárquicos, relativas ao serviço”, ou fazendo com “regularidade e ordem a escrituração de sua escola ou classe, preenchendo os livros, boletins e mapas de uso” ou, ainda, ajudando na “manutenção da disciplina geral do estabelecimento”. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884, Art. 247)

As possibilidades de interpretação e utilização do Código de Educação pareciam deixar a professora substituta efetiva em uma situação de dependência em relação à direção do Curso Primário, embora esta última devesse encontrar alguns limites para suas demandas em relação às professoras, no que era “de costume” dentro da escola, no “valor” ou prestígio que as acompanhavam ou que lhes eram atribuído – presume-se que, inclusive, por conta de seus “padrinhos” - no contexto escolar e, provavelmente, no recurso disponível a elas de faltarem.

Mas ao menos uma anotação, aposta no Livro de Ponto dos Professores do Curso Primário sugere que, para além de quaisquer dificuldades, as professoras substitutas efetivas poderiam ser interpeladas por escrito, num livro que estava às vistas dos demais professores primários e funcionários da secretaria da escola, pela sua direção. Trata-se, no caso, da anotação registrada em 12 de julho de 1939, pela diretora do Curso Primário, prof.^a Sylvia Simões Magro:

As substitutas Ruth S. Boliger, Magda Campos e Madalena B. de Camargo não ficaram para o exercício de seu cargo sendo portanto passíveis de falta. S. S. Magro (Livro de Ponto dos Professores do Curso Primário Anexo à Escola Normal “Carlos Gomes”, 1939 -1941)

O referido Livro de Ponto não dá qualquer outra informação sobre as circunstâncias que envolvem tal registro, o que deixa aberto a possibilidade para inúmeras leituras. Entretanto, uma parece pertinente: a de que as professoras substitutas efetivas, em certa medida, eram tratadas como alunas cujas admoestações ou advertências “poderiam” – pela lógica das relações de poder presentes na escola – ter um caráter público e exemplar, ao menos entre os que se utilizavam do Livro de Ponto.

Conforme assinalado anteriormente, os dados colhidos junto à documentação permitem apenas imagens fragmentárias sobre os enredos vividos no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. Mas tais fragmentos sugerem a presença de um padrão de acomodação que redundava em um decréscimo do patamar de valorização profissional das professoras substitutas efetivas, uma vez que passavam da condição de recém formadas em uma Escola Normal que as “amparava” com o prestígio dos saberes com que formava seus estudantes para uma situação em que tais conhecimentos poderiam sequer ser requeridos para atender ao que a legislação lhes atribuía como papel, em que suas presenças não eram totalmente necessárias, embora não fossem dispensáveis. Essa situação de precariedade - que se estendia à sua remuneração, à sua jornada de trabalho, às suas atribuições, etc. - provavelmente se constituía em um momento específico de constituição da identidade profissional, na trajetória do professor primário.

CAPÍTULO 6. OS RELATÓRIOS DAS DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO

Para observar o modo como as faltas dos professores repercutiam junto ao Departamento de Educação foi utilizado outro tipo de documentos: os relatórios apresentados anualmente pelas delegacias regionais de ensino aos diretores do Departamento de Educação⁹⁴, ao longo do Estado Novo. Dos 42 relatórios disponibilizados pelo site do Arquivo Público do Estado de São Paulo foram consultados “apenas” 20, o que significa um único relatório de quase todas⁹⁵ as Delegacias Regionais de Ensino existentes no Estado, no período trabalhado.

A dificuldade de dar um tratamento cuidadoso à extensa massa documental representada pelos quarenta e dois relatórios produzidos pelos delegados de ensino - e disponíveis para consulta através na *web* – explica a opção pelo trabalho com “apenas” um relatório de cada delegacia existente no Estado, dentro do período.

Quanto aos relatórios, o acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo, disponibilizado na *web*, apresenta-nos imagens de livros encadernados, normalmente com capas duras e número variável de páginas, em grande parte datilografados, sendo que os que foram analisados têm nunca menos de 36 e nem mais que 153 páginas (incluindo anexos)⁹⁶. De acordo com o exposto em vários desses relatórios, sua produção obedecia a circulares publicadas em dezembro ou janeiro, e que especificavam os itens a serem contemplados pelos delegados de ensino em sua prestação de contas ao superior hierárquico imediato.

Na Circular 101, de 20 de dezembro de 1938, o diretor geral do Departamento de Educação, J. Alvares Cruz solicita a cada delegado regional de ensino:

(...) providências no sentido de ser enviado a este Departamento, até 30 de março p. futuro, relatório circunstanciado do movimento escolar da região a vosso cargo, referente corrente ano.

Para que haja uniformidade na organização do trabalho, devem os assuntos ser dispostos na ordem em que encontram no índice do anuário de 1936-1937, podendo ser desenvolvidos, a seguir, outros que julgardes dignos de estudo.

O relatório devesse vir acompanhado de mapas estatísticos, gráficos e quadros demonstrativos que facilitem o conhecimento exato da situação e necessidades da

⁹⁴ Os relatórios das visitas dos supervisores de ensino às escolas não puderam ser consultados, dentro do calendário previsto para a pesquisa, em função da mudança de prédio de parte do acervo do Arquivo do Estado de São Paulo e das restrições às consultas públicas.

⁹⁵ Para o período estudado não estão disponíveis, no acervo digitalizado do Arquivo Público do Estado de São Paulo, relatórios da DRE de Bauru.

⁹⁶ Para efeito de citação, será utilizado o número da página da régua de ferramentas do Adobe Reader (PDF), que corresponde à ordem da digitalização e inclui o verso das páginas dos relatórios.

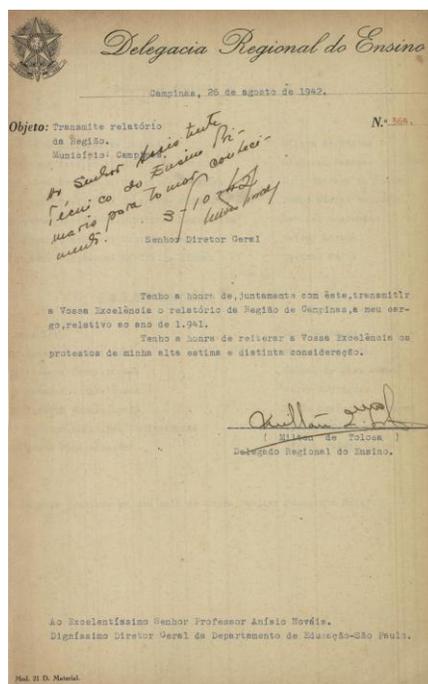
região escolar, e ser datilografado com espaço duplo, em um só lado do papel.
(SÃO PAULO - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, Circular 101)

A preocupação do Departamento de Educação com a uniformidade nos tipos e disposição de dados nos relatórios das delegacias de ensino propiciava, de fato, a obtenção de algumas informações “quantitativas” num formato relativamente homogêneo. No entanto, não significava que as mesmas fossem tratadas, articuladas ou entendidas de um mesmo modo ou dentro de um mesmo ponto de vista pelos delegados de ensino, o que indica que dados quantitativos semelhantes se remetiam a olhares, entendimentos e tratamentos diferentes nas diversas delegacias.

Documentação extensa e densa, os relatórios dos delegados regionais de ensino se oferecem como importante painel da educação paulista, permitindo a observação de aspectos significativos de sua história. Formalmente são fontes oficiais, elaboradas por profissionais que dispunham do poder, a eles atribuído pelo Departamento de Educação, e que, em alguma medida, deveriam se subordinar e explicitar adesão às suas orientações e a seus procedimentos; por outro lado, eram peças produzidas por profissionais da carreira do magistério que deveriam usufruir de alguma autonomia por conta da estabilidade contratual e também da autoridade adquirida por conta de sua trajetória, de sua experiência, de suas relações com a população de suas localidades e com os colegas da rede de ensino, etc. Esses dois aspectos podem ser constantemente observados em cada um dos relatórios consultados.

Além disso, transpareceu nos relatórios das delegacias de ensino o esforço de cada delegado em realimentar a disposição do Departamento de Educação em relação a si, pelas seguidas manifestações de apreço, e também em relação aos seus subordinados, pelo tratamento respeitoso dispensado a eles e pelo reconhecimento de seus méritos.

Porém, nem o caráter oficial do documento, nem a objetividade cobrada pelo Departamento Educação, afastam os relatórios dos delegados de ensino do contexto em que foram produzidos ou mesmo do perfil desses profissionais. Pelo contrário, esses relatórios sugerem um esforço dos delegados de ensino de reafirmarem suas concepções pedagógicas, sua visão sobre os problemas da educação, do país, etc., ou mesmo de exibir seus préstimos, ao mesmo tempo em que expressavam o que havia de próprio em suas circunscrições. Isso ajuda a entender as diferenças acentuadas no tratamento de questões tão semelhantes pelos delegados de ensino.



(I. 16 - Relatório da DRE de Campinas, 1941, p. 3.
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

Nesse ponto, é necessário indicar ao menos algumas das questões que parecem relevantes ou se explicitam de modo recorrente nos diversos relatórios consultados, com relação às quais é pertinente supor algum consenso entre os delegados de ensino, e que podem ter condicionado o trabalho da inspeção escolar, o trabalho dos professores e, também, a própria produção dos relatórios.

Em primeiríssimo lugar, aparecem de modo recorrente e relativamente homogêneo, relatos sobre o excesso de trabalho dos inspetores, que deveriam se desincumbir das visitas ao que os delegados de ensino consideravam um número consideravelmente grande de escolas, tendo em vista o que consideravam atribuição de tais profissionais. A maioria dos delegados que se pronunciaram sobre isso, corroborava com a visão do delegado de ensino de Jundiaí, segundo o qual:

Não podemos, evidentemente, estar satisfeitos com o fato de os inspetores terem visitado todas as unidades durante o ano, de terem apresentado a tempo e à hora os papéis e documentos submetidos a seu exame, de terem presidido às reuniões pedagógicas, superintendido os exames finais e, em suma, resolvido os problemas atinentes às suas funções, dentro das parcas possibilidades que lhes dão a carência de tempo e a insuficiência de verba. (Relatório da DRE de Jundiaí, 1943, p. 45)

No fragmento acima, despontam observações comuns a grande número de relatórios consultados. De forma recorrente se assinala, nos relatórios, que todas as unidades⁹⁷ e escolas jurisdicionadas às delegacias tinham sido visitadas por inspetores ou por auxiliares de inspeção⁹⁸, e que esses também haviam realizado as reuniões periódicas previstas e supervisionado à realização dos exames, etc., a despeito da insuficiência e atraso das verbas repassadas pelo governo do estado para a visita às escolas⁹⁹. Mas, de acordo com os relatórios, a insuficiência e o atraso não eram pequenos, o que “forçava” alguns delegados e inspetores de ensino a visitarem as mesmas com recursos próprios, que depois seriam reembolsados pelo governo.

Eis o quadro demonstrativo:

Nº	Municípios	Unida- des	Mat.ge- ral	Mat. e- fetiva	Promo- ção	Porc.
1	Avaré	23	1282	746	558	73,10
2	Botucatu	21	977	679	388	55,74
3	Bocaiúva	6	259	174	91	48,75
4	Bofete	3	122	91	61	67,03
5	C. Cesar	9	515	309	193	60,31
6	Itai	7	362	246	177	66,54
7	Itatinga	5	230	164	69	41,46
8	Lençóis	6	299	207	115	55,28
9	Pirambóia	2	97	65	42	64,61
10	Santa Barbara do Rio Pardo	4	213	137	85	62,04
11	São Manuel	30	1505	873	556	59,59
12	Taquarí	2	89	66	58	87,87
Somos		118	5950	3757	2393	63,39

(I. 17 - Relatório da DRE de Botucatu¹⁰⁰, 1940, p. 181
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

⁹⁷ A expressão "unidade" referia-se às escolas isoladas com uma única classe multisseriada ou a cada uma das classes (multisseriadas ou não) das demais escolas. Seu uso discrepa, portanto do atual, em que a expressão unidade escolar é sinônimo de escola.

⁹⁸ Os auxiliares de inspeção eram, em geral, diretores de grupos escolares que recebiam gratificação de 50\$000 mensais para se desincumbirem de atividades das quais os inspetores não podiam dar conta, tais como inspecionar escolas, dirigir reuniões pedagógicas mensais das escolas isoladas, preencher papéis burocráticos, etc. Sua atuação é dada como indispensável e merecedora de elogios em alguns relatórios. De acordo com o Artigo 3.º do Decreto nº 9.118, de 20 de abril de 1938, poderiam “ser designados auxiliares de inspeção para todos os municípios do Estado, excetuado o da Capital, e, a juízo do Secretário da Educação e Saúde Pública, para os distritos de paz de difícil acesso.” (SÃO PAULO, Decreto N. 9.118)

⁹⁹ Alguns relatórios indicam que a insuficiência das verbas se acentuou após o início da 2ª Guerra Mundial e, também, do ingresso oficial do Brasil no conflito.

¹⁰⁰ Mat. geral (matrícula geral) engloba todas as matrículas de alunos; Mat. efetiva (matrícula efetiva) se refere às matrículas dos alunos que frequentavam as aulas.

A partir disso é possível supor que um número de escolas maior do que deixam ver alguns relatórios não foram visitadas por falta de recursos financeiros, problema ao qual se somava inclusive a dificuldade de acesso a várias delas e a falta de tempo, de que se queixam vários relatórios.

Mas há vozes dissonantes: se, por um lado, a maioria dos relatórios conta que as obrigações formais eram cumpridas, como que atestando a responsabilidade dos profissionais que atuavam na DRE, por outro, há os que reclamam do não cumprimento do que consideram a função precípua dos inspetores:

O inspetor escolar é funcionário especializado, com atribuições eminentemente técnicas¹⁰¹.

Inspetor que não orienta, que não estimula, que não diagnostica com precisão os defeitos da marcha do ensino, para aplicar-lhes terapêutica, será tudo, menos Inspetor que reclamamos.

Mas, como poderá o Inspetor agir de tal maneira, se precisa entrar na escola de relógio em punho, trocar algumas palavras com a mestra, relancear os olhos sobre o livro de chamada e alguns trabalhos gráficos, dirigir meia dúzia de perguntas aos alunos, para, logo em seguida, despedir-se afim de passar no mesmo dia a outra escolas (...). (Relatório da DRE de Jundiáí, 1943, p. 45)

Mas o exercício de tais atribuições exigia um tempo que não lhes era dado; pelo contrário, os relatórios insistem na insuficiência do tempo que era possível utilizar nas visitas às escolas, que deveriam ser de inspeção, mas, sobretudo de orientação pedagógica. Mais do que isso: o fragmento acima confessa que, com relação aos livros de chamada, o inspetor conseguia apenas “relancear os olhos”.

Semelhante argumentação é apresentada por alguns delegados como justificativa para o problema do baixo rendimento escolar em suas regiões.

O ideal em inspeção escolar seria dar-se aos seus agentes o encargo de ensinar a ensinar. Levar o jovem mestre escola, com entusiasmo comunicativo, todos os conhecimentos hauridos nas melhores e mais modernas fontes, consolidadas pela experiência profissional e social, de vez que áqueles faltam os livros para o seu aperfeiçoamento cultural e a experiência que só com o decorrer do tempo poderão adquirir. (...) (Relatório da DRE de Araraquara, 1940, p. 27)

¹⁰¹ Como em outros relatórios, a expressão “técnica”, quando referida às atribuições dos inspetores, se remetia a seus conhecimentos didáticos e pedagógicos, que definiam sua especialidade.

Desse modo, grande parte dos relatórios anuais das delegacias regionais de ensino também são peças através das quais os delegados buscam redefinir sua posição, tomando em conta ora o que consideram mais adequado para o ensino ora para o reconhecimento de sua importância profissional. Representam-se como instância fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e das escolas, à qual deveriam ser facultados maiores recursos financeiros e materiais e, conseqüentemente, poder.

Quanto ao baixo rendimento do ensino, que incidia, sobretudo, nas escolas rurais, vários relatórios apontam que esse decorria de fatores diversos, alguns dos quais as delegacias estavam desprovidas de meios para sanar, tais como a instabilidade das populações rurais, sua pobreza, o trabalho infantil nas áreas agrícolas, a falta de livros nas escolas, etc.

Ainda a respeito da precária orientação pedagógica, outros relatórios também informam motivos relevantes para sua não efetivação de modo unificado no estado de São Paulo. De acordo com o Relatório da DRE de Botucatu, referente ao ano de 1940:

Todas as autoridades escolares, da menor á mais graduada, são orientadoras do ensino, nos termos da legislação em vigor. Diretores de grupos escolares, auxiliares de inspeção, inspetores escolares, delegados de ensino e o Diretor Geral do Departamento de Educação, todos têm, além das funções que lhe são particulares, competência para orientar.

Competindo a todas estas autoridades, não se tomou função específica de nenhuma. E daí o mal, de que se ressentia o ensino público: a falta de um órgão técnico orientador do ensino, por excelência. (...)

Quem hoje orienta, de verdade, o ensino primário?

Pergunta difícil de responder, porque a balbúrdia a respeito é um fato e somente sobressaem trabalhos esparsos de um ou outro diretor ou diretor de grupo, bem intencionados. O resto vai tudo ao “Deus dará”, com a justificativa de que o professor tem autonomia didática e faz como entende em assunto de técnica escolar.

Incompreendida autonomia didática! (Relatório da Delegacia de Ensino de Botucatu, 1940, p. 37)

O tipo de queixa acima formulado - que de modo diferenciado desponta em relatórios de outras delegacias - qual seja, o da falta de um órgão central responsável pela orientação das práticas pedagógicas dos professores e, também, das “autoridades escolares”, parece colocar em xeque o que se colocava como a mais recorrente demanda dos delegados de ensino: a função técnica da orientação do ensino. Como e por que orientar se não havia parâmetros consensuais

e efetivos para exercer a orientação? Por outro lado, esse tipo de queixa também pode indicar restrições deste delegado à autonomia didática do professor, tal qual era entendida ou exercida.

No Relatório da DRE de São Paulo (capital), relativo ao ano de 1943, a atuação do Departamento de Educação é colocada em questão. Considerando-se o peso relativo da delegacia da capital, essa avaliação deve ter sido motivo de algum desconforto para os titulares do Departamento de Educação e para o Secretario de Educação e Saúde.

Não sabemos se existe de modo claro um ponto de vista doutrinário que o Departamento de Educação adote. No decênio de 1930-1940, passaram pela direção geral do ensino nada menos do que dez (10) professores paulistas. (...) continua[re]m em vigor os programas de ensino do curso primário aprovados por ato do Secretário do Interior de 19 de fevereiro de 1925, e todos sabem que os programas definem um ponto de vista teórico, e portanto, uma filosofia. O Estado de São Paulo, em matéria de ensino, continua a viver os ideais de há 3 (três) lustros (...)

A atual orientação doutrinária, pelo exposto, é a da chamada escola tradicionalista (...). (Relatório da DRE de São Paulo, 1943, p. 155)

Assim, a loquaz objetividade de alguns dados quantitativos elencados nos relatórios parece perder força frente às “indefinições pedagógicas”¹⁰² que despontam na documentação produzida pelas delegacias de ensino. Em outras palavras, repete-se nos relatórios dos delegados de ensino a pluralidade de visões quanto aos principais temas educacionais.

Neste ponto da discussão, coloca-se a dificuldade de apurar a distância entre o conjunto das atribuições dos delegados e supervisores previstas na legislação e aquelas das quais, de fato, consideravam necessário – ou possível - se desincumbir.

Assim, no relatório de 1941, da Delegacia de Ensino de Campinas, aparece o registro de que seu titular – por conta própria - orientou os supervisores a, quando de suas visitas às escolas, privilegiarem os aspectos pedagógicos, deixando de lado os registros de ordem burocrática.

Os inspetores da Região, em número de 6, convocados por mim, reúnem-se, mensalmente, nesta Delegacia, para tratarem de assuntos pertinentes à fiscalização e orientação do ensino. Nesta Região, como nas demais por onde hei passado, tirei dos inspetores toda e qualquer função burocrática para

¹⁰² Contra esta visão de que não havia unidade de concepções e procedimentos no Departamento de Educação parecia colocar-se o Relatório da DRE de Araraquara de 1940 (p. 15).

integra-los na sua função precípua, que é a orientação do ensino no que concerne á sua técnica e fiscalização da vida estática dos estabelecimentos, isolados e agrupados. Inspeção que não degenerou em pura fiscalização, esse serviço foi norteado de maneira a compensar, o mais possível, as não pequenas despesas, com ele feitas pelo Estado. (Relatório da DRE de Campinas, 1941, p. 17)

Já no Relatório da DRE de Piracicaba de 1940, o delegado de ensino mostrava disposição bastante diferenciada em relação às atribuições burocráticas:

Como responsável que sou pela sorte desta Delegacia, a qual, graças ao pessoal com que trabalho, caminha sem empecilhos, resolvi, logo que assumi a sua direção, que todos os papeis transitassem por aqui. (...) Tem a secretaria [dessa DRE] maior trabalho, mas está apta, sem grande esforço, para atender a qualquer consulta ou pedido de informação que lhe for solicitado.

Tem a secretaria a seu cargo:

- a) - extrátos dos papeis entrados;
 - b) - redação de ofícios;
 - c) - cópia de títulos e portarias;
 - d) - fichario dos professores da Região...
- (Relatório da DRE de Piracicaba, 1940, p. 7, 9)

Em outras palavras, o titular da DRE de Piracicaba duplicou em arquivo, nessa delegacia, toda a documentação relativa às suas escolas e seus professores, cuja emissão e guarda caberia apenas às próprias escolas ou, mesmo, ao Departamento de Educação.

Não contente ainda, o mesmo delegado confessa, no mesmo relatório que:

Em linhas gerais, todos esses deveres [dos supervisores de ensino] foram cumpridos pelos seus responsáveis nesta Região Escolar.

Os inspetores orientaram os professores das escolas isoladas, tanto nas reuniões como nas visitas, e é com prazer que consigno a segurança com que o professorado conduz o ensino, graças às luzes recebidas daqueles técnicos. (...)

Pelos inspetores foram feitas muitas reuniões pedagógicas. A falta da verba de adiantamento para diárias e conduções, que só foi paga em fins do primeiro semestre, não permitiu trabalho mais eficiente desses orientadores. (Relatório da DRE de Piracicaba, 1940, p. 87 e 89)

À relativa flexibilidade dos delegados de ensino no entendimento e repasse das demandas e orientações aos seus subordinados, em especial aos supervisores de ensino, deveria corresponder, também, alguma flexibilidade no entendimento e atendimento àquelas pelos supervisores e, também, pelos diretores de escolas e professores. Assim, o maior ou menor rigor no entendimento

e cumprimento das atribuições por parte dos supervisores de ensino, dos diretores de escola e dos professores poderia depender de vários fatores. Mas parece possível considerar que os mais recorrentes ou mais facilmente explicáveis deveriam guardar proximidade com as dificuldades de ordem prática.

De qualquer modo, os relatórios das delegacias de ensino constituíram-se em diferentes peças descritivas e interpretativas da situação do ensino em suas respectivas regiões, e tais diferenças não parecem decorrer apenas do contexto – social, econômico, cultural... - ou de idiossincrasias, mas sim deitar raízes em práticas e concepções pedagógicas “anteriormente” presentes e, por isso, “autorizadas” no ensino. Pelo menos, é o que sugere o fato de formas distintas de articular e interpretar as informações se repetirem em diferentes delegacias do estado.

Assim

... verifiquei que a orientação do ensino, na Região, obedeceu, em linhas gerais, aquela emanada e constante do programa de ensino, não havendo, por parte da Delegacia, delineamentos uniformes para sua execução nos estabelecimentos de ensino da Região. Os inspetores dentro daqueles moldes, agiam, mais ou menos, livremente, imprimindo cada um, no seu distrito, a orientação que julgavam mais acertada.

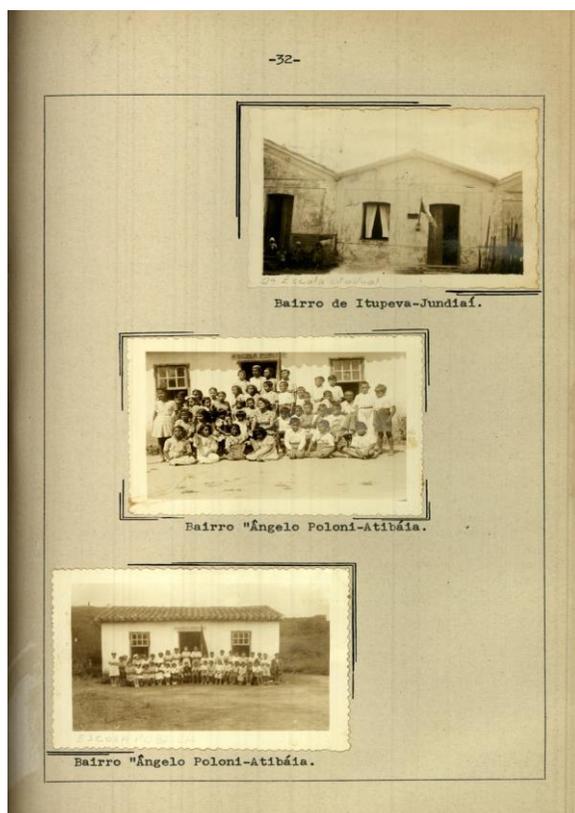
Vê-se, pelo exposto, que sendo individual, a orientação, é natural que não tivesse ela a uniformidade desejada e por todos os títulos recomendável, tanto mais que o nosso professorado, em geral, tem uma acentuada tendência para fugir á orientação que se lhe dá. Ora si esta não é uniforme e nem acompanhada pelo Inspetor, como infelizmente acontece (...) é fácil avaliar-se o mosaico que, naturalmente, daí surge (...) (Relatório DRE de Sorocaba, 1940, p. 33, 35)

Desta forma, o cenário do ensino no estado de São Paulo parecia corresponder mais à diversidade de estratos¹⁰³, sobrevividos de diferentes produções, e não mais encontrados em sua forma plena - a qual que talvez sequer tenha existido, senão enquanto idealização - que a um cenário planejado e homogêneo em construção *pari passu* à formação de uma nova nação.

Apesar da heterogeneidade do quadro de informações e referências interpretativas, algumas dificuldades específicas pareciam compor o “quadro” de problemas imbricados com a educação, na medida em que eram enfatizadas de modo recorrente e quase naturalizadas nos relatórios dos delegados de ensino.

¹⁰³ DE CERTEAU, 1994, p. 309, 310.

Ao número de escolas e classes a serem inspecionadas somava-se o problema do acesso às escolas rurais, principalmente as isoladas. Tais escolas, em geral compunham-se de classes multisseriadas, instaladas muitas vezes em prédios considerados pelos próprios delegados como pobres. Em alguns relatórios, tais escolas são denominadas de “verdadeiros pardieiros”.



(I. 18 - Relatório da DRE de Jundiá, 1943, p. 73
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

No que diz respeito à atuação do professorado, vários problemas são alinhados pelos relatórios das delegacias regionais de ensino. No entanto, nenhum aparece de forma tão recorrente ou é representado com cores tão acentuadas quanto as suas faltas e licenças. Desnecessário é dizer que as faltas eram representadas de forma diferenciada nos diversos relatórios, mas, neste caso, as diferenças geralmente não se excluem.

De acordo com o Relatório da Delegacia Regional de Botucatu, de 1940,

Com referência às causas de natureza administrativa: início da carreira, permanência e assiduidade do professor, localização, início das aulas, período

escolar, organização de horários adequados, material escolar e outras, as mais danosas para o rendimento são, indiscutivelmente, as licenças reiteradas de professores. É preciso que se tomem, sem tardança, as mais severas providências a propósito; caso contrário, nunca atingiremos o nível dos 75% [dos alunos aprovados], tido como bom rendimento. (Relatório DRE de Botucatu, 1940, p. 59)

Para o titular da Delegacia de Botucatu, em 1940, não restava dúvidas quanto à gravidade do problema das “licenças reiteradas de professores”, nem quanto à necessidade de “severas providências” quanto a isso. Era um problema administrativo, e merecia uma resposta do mesmo tipo. No entanto, páginas à frente, no mesmo relatório, é assinalado que: “O professorado é uma colméia de labor intenso, uma oficina laboriosa em que se procura fundir todo o valor de uma classe que tem a seu encargo missão importantíssima e nobre. (...)” (*Ibidem*, p. 87)

No Relatório da DRE de Campinas de 1941, é apontada uma grave decorrência das licenças dos professores:

O número crescido de licenças concedidas a professores primários não deixa de pesar, e muito, no resultado que se verifica nas escolas de professores licenciados, porque, é bem de ver, que um substituto, ganhando apenas 8\$000 por dia de trabalho realizado e sem outros deveres ou regalias, não trabalhará com o mesmo interesse, e, portanto, com a mesma eficiência que o regente efetivo da cadeira. (Relatório da DRE de Campinas de 1941, p. 13)

No Relatório da DRE de Lins, de 1942, é assinalado que:

O rendimento escolar da região seria bem maior, si dependesse de nós reduzir o número de licenças, pois, como se vê pelo quadro anexo, foi de 173 o número de licenças gozadas por professoras da região. Funcionários há que, abusando da liberdade das leis do ensino, não vacilam em se licenciar uma, duas, três e até mais vezes no ano, com grave prejuízo para o ensino. (Relatório da DRE de Lins, 1942, p. 27 e 29)

Embora as representações dos professores e de suas faltas sejam várias, nos relatórios das delegacias regionais de ensino elas fincam âncoras em alguns tipos principais de questões.

Inicialmente, as faltas dos professores se relacionavam diretamente com a situação da escola. Desse modo, as escolas rurais isoladas, mais distantes de centros urbanos, de mais difícil acesso, com acomodações precárias para a moradia do professor e salas menos adequadas para as aulas despontavam como as mais desfavorecidas. Não é possível avaliar se os delegados regionais

de ensino explicitam, sem quaisquer restrições, em seus relatórios anuais, os casos extremos ou mesmo as dificuldades mais comuns encontradas naquelas escolas; no entanto, os relatos permitem observar algumas facetas das situações vividas pelos professores em geral e pelos estagiários em particular.

Assim, segundo o Relatório da DRE de Botucatu, de 1940,

De modo geral, porém, as dificuldades surgem devido às condições sociais do nosso meio rural, condições essas precárias, péssimas, sob todos os pontos de vista.

O padrão de vida, na roça, é, quasi sempre, incompatível com a permanência do professor. Há, em nosso meio rural, carência completa do mais rudimentar conforto.

A pensão é deficiente e, às vezes, onerosa, tendo em vista os parcos vencimentos do professor; as acomodações exíguas, sem asseio e onde tudo falta, até mesmo a bacia para lavar o rosto; a casa da escola uma lástima, pelo primitivismo de sua construção; os meios de condução difíceis e caros, em virtude das más estradas; o ambiente cultural deprimente, onde ninguém compreende a nobre missão do mestre. (...) É, por assim dizer, proverbial a ausência de cooperação entre nosso camponês e o professor. (...)

Há quem fale em abnegação. Querem que o professor seja um abnegado, um desprendido, um herói. (...). (Relatório da DRE de Botucatu, 1940, p. 189, 191)

Quando as condições possíveis para o trabalho do professor eram por demais desfavoráveis, alguns delegados se manifestavam mesmo pela não instalação das escolas, pela sua transferência ou mesmo fechamento – procedimento orientado e, portanto, legitimado, pelo próprio Departamento de Educação.

Não parece possível saber até onde chegavam os extremos. Mesmo porque, para além da heterogeneidade de estilos ou de intenções que se explicitam nos relatórios das delegacias regionais de ensino, ainda é possível supor que os delegados pudessem acentuar o quadro de dificuldades para demonstrar quão pesados eram os desafios de seu dia a dia, ou, de forma contrária, atenuá-las, a fim de sugerir que providências eficazes haviam sido adotadas...

Além disso, os relatórios deixam entrever que os delegados de ensino não se mostravam igualmente sensíveis às dificuldades das professoras:

Não encontra a professora o conforto semelhante ao de sua casa, e, isolada do meio civilizado e do convívio de seus parentes sentem a nostalgia do quase “exílio”.

Daí vêm as queixas que não podemos atender, porque quem escolhe cadeira no sertão precisa ter tempera forte e completo despreendimento. (Relatório da DRE de Presidente Prudente, 1940, p. 94)

Mas, no dia a dia, os professores transitavam em meio a outros problemas, e o acesso às escolas rurais muitas vezes era carregado de dificuldades.

A alegação comum para que a professora, mal empossada nos reponte à porta da delegacia para dizer que não fica, é a falta de conforto. Ora, o conforto, é, como se sabe, coisa da mais absoluta relatividade. (...) Houve quem ficasse quatro anos nos Castelhanos, em Formósa, lugar onde se vai a pé, pela mata, 24 kms. de desenvolvimento em dois lados de triângulo isóscele de perto de 800 metros de altura, cheio o caminho de tropeços de toda a ordem. Em Ariri, distante quarenta kms. de Cananéia e com apenas 4 barcos por mês, há professora efetiva desde abril de 938, professora que este ano ainda promoveu 32 alunos e não entrou no concurso [de remoção]. (Relatório da DRE de Santos, 1941, p. 195, 197)

Algo semelhante é relatado pelo Delegado Regional de Ensino de Itapetininga, ao descrever ao falar das

viagens de 30, 40 e 60 quilômetros são feitas a cavalo, por estradas perigosas que atravessam serras e precipícios, sendo que por vezes é necessário transpor-se no lombo de burro o rio Catas Altas, de correntes impetuosas. (Relatório da DRE de Itapetininga, 1942, p. 35)

Em algumas regiões do estado, tanto o problema da locomoção quanto o da moradia eram amenizados pela existência de meios de transportes mais confortáveis, que permitiam ao professor viajar diariamente para trabalhar.

Para além de problemas decorrentes da inospitalidade, da distância e da precariedade dos meios de transporte, outras dificuldades esperavam os professores.

Ainda um outro fator concorre em grande parte para o rendimento escolar: o prédio da escola. Não poucas vezes funcionam estas em verdadeiros pardieiros, não oferecendo a menor comodidade, quer aos alunos, quer ao professor. Numa sala mal arejada, sem a ventilação necessária e sem a cubagem indispensável, professor e alunos sofrem horivelmente. Aquele sente dificuldade em transmitir os ensinamentos necessários e estes com dificuldades apreendem o que lhes é ensinado. (Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, 1942, p. 9)

Mais frequentes na zona rural, os problemas relativos às instalações escolares¹⁰⁴ não eram ausentes na zona urbana, e para solucionar o problema da precariedade dos prédios, chegou-se a aventar¹⁰⁵ inclusive a possibilidade de produção de escolas desmontáveis de madeira, que ofereceriam melhores condições de moradia e de trabalho aos professores nas zonas rurais.

Havia ainda as dificuldades geradas pela pobreza, ou mesmo miséria, das populações que deveriam ocupar os bancos das escolas, na zona rural.

Mais dolorosamente impressionante é o quadro que se depara na zona de Ribeira, Apiaí e Iporanga, rica de minérios (...) contrastando com a fragilidade dos seus habitantes, sem instrução, de costumes primitivos, combalidos por enfermidades várias, principalmente amarelão e maleita! A escola, quase só ela, tem realizado o milagre de transformar massas informes em seres pensantes. As crianças que vivem nessa região abandonada, são rebotalhos humanos destinados à tortura de uma existência apática, sem um laivo de esperança e de ideal, sem noção de Pátria, de progresso, das finalidades do homem sobre a terra.

(Relatório da DRE de Itapetininga, 1942, p. 7, 9)

Disposições e dinâmicas específicas da região também incidiam de forma direta e contundente sobre as escolas e os processos em curso em seu interior:

na zona rural, há a embargar-nos à consecução, o alcance daquele desiderato, a situação difícil do professor, sua ausência à escola sempre que possível, a interferência na escola ou na vida do professor daquele a quem chamamos “interessados na escola”; os serviços de roça de que o aluno participa – máxime nas colheitas – e, principalmente, o término do ano agrícola, geralmente em setembro, quando os colonos se mudam. E ainda mais, a nomeação tardia, nos casos de ingresso, as transferências, o problema da alimentação do escolar e sua saúde, etc. (Relatório da DRE de Casa Branca, 1940, p. 37)

Disposições que, inclusive, afetavam a saúde dos alunos e, quiçá, do professor:

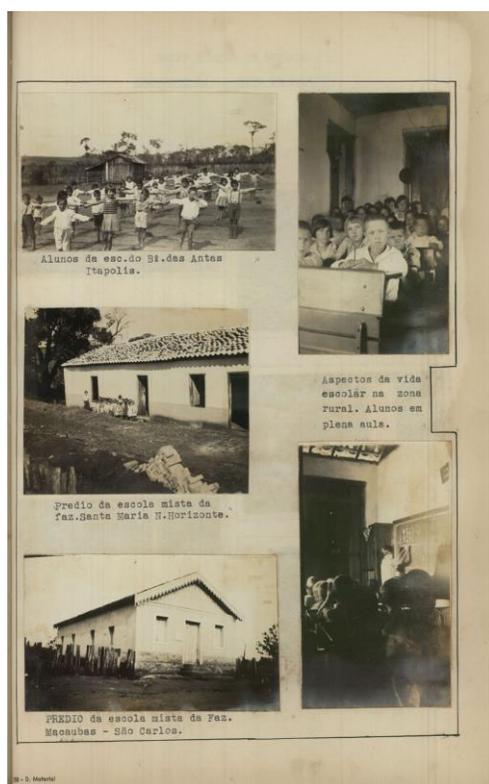
Conta-nos um dos nossos inspetores que uma professora, exemplo de dedicação e afeto, vendo que alunos seus faltavam à aula por doentes, se prontificou, verificando o desmazelo dos pais, tratar-lhes das feridas que apresentavam. Não colhendo resultados com os curativos que fazia, levou seus alunos ao médico e, ... espanto seu: as crianças sofriam do mal de Hansen e foram recolhidas ao Leprosario. Este é, como se vê, um caso esporádico, mas a

¹⁰⁴ Os relatórios de 1940 das Delegacias Regionais de Ensino de Sorocaba (p. 27 e 29) e de Taubaté (p. 29) também utilizam a expressão *pardieiro* para referirem-se aos prédios de algumas de suas escolas.

¹⁰⁵ Relatório da DRE de Piracicaba, 1940, p. 105.

que, todavia, está o professor de bairro exposto. (Relatório da DRE de Casa Branca, 1940, p.39)

Com o apontamento de tantos problemas, era fato conhecido – e reconhecido nos documentos oficiais – que as escolas com menos atrativos e que apresentavam pior rendimento eram as que restavam às professoras primárias ingressantes, no momento da escolha de escolas ou turmas. Apenas em casos extremos¹⁰⁶, os professores que ingressavam no magistério na condição de estagiários podiam optar pela recusa a tais condições de trabalho.



(I. 19 - (Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 219
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

Vários relatórios apontam para um aspecto ambíguo na situação das professoras estagiárias: como profissionais estavam sujeitas a uma legislação que lhe atribuía direitos, deveres,

¹⁰⁶ “Estiveram à disposição da Delegacia (...) as professoras seguintes: d. Maria do Carmo Barbosa Guimarães, da escola mista da Fazenda Três Barras, em Cachoeira, no período de 11 de abril a 13 de maio, por incompatibilidade com a família que lhe fornecia pensão. A situação dessa professora regularizou-se com sua remoção para a mista do bairro Bocaina (...)” (Relatório da DRE de Guaratinguetá, 1942, p. 5, 7)

prerrogativas, etc.; que firmava sua posição como funcionárias públicas, investidas pelo governo de algum poder para o exercício das funções para as quais haviam sido habilitadas. No entanto, ao ingressarem em uma escola rural se viam na contingência de conduzirem sua vida profissional em função de considerações que gravitavam em outra ordem: dependiam da boa-vontade e do favor de quem lhe pudesse fornecer pensão e do fazendeiro ou sitiante que permitira a instalação da escola.

Quanto a isso, o Relatório da DRE de Santos, de 1941 é bastante ilustrativo. Após informar que para esses professores sobravam as “piores escolas”, no momento da escolha de aulas, o delegado regional de ensino reclama da tendência a:

fazer o auxiliar de inspeção, o inspetor e o delegado responsáveis por quantos precalços (*sic*) embarcam a professora, ainda que muitos deles nela, e só nela, se originem.

Providências miúdas e íntimas, por vês de intransferível competência doméstica, pretende-se seja atribuídas à autoridade, com desprestígio para ela e até, possivelmente, com constrangimento para a professora. Há aqui uma questão de governo, mas há uma questão de família. A professora moça, que sai pela primeira vês de casa há de ser considerada pela administração como senhorita, mas como professora; e pela família, como professora, mas como senhorita. A família pôde irrogar censuras ao Estado porque localiza escola em tal ou qual lugar; poderia, si houvesse designação e não escolha da escola. Mas a nós nos pasma a inconsciência com que nos surgem, anualmente, desacompanhadas e desprotegidas, meninas vindas dos mais distantes rincões e destinadas às mais distantes escolas, desacompanhadas inclusive, não raro, até de elementares condições para a viagem. (...) Mas é preciso fique definida a responsabilidade do Estado, que representamos. (Relatório da DRE de Santos, 1941, p. 195)

Alguns elementos colocados pelo fragmento acima, e que, em alguma medida, transparecem em outros relatórios, merecem um olhar cuidadoso. Em primeiro lugar, trata-se do relato de um delegado de ensino, que se apresenta como “antigo professor rural” e que pede licença para se pronunciar contra um tipo de iniciativa que aparece em vários discursos educacionais no período – a busca da fixação dos professores nas zonas rurais atrasadas.

Além disso, o delegado de ensino de Santos afirma ser necessária a definição da responsabilidade do Estado no envio de professoras desacompanhadas para regiões onde estariam desprovidas de uma maior proteção institucional. Na opinião do delegado, seria necessário que o poder público provesse do suporte necessário as “meninas”, “desacompanhadas e desprotegidas”, as quais atribuía as turmas para lecionarem.

Por outro lado, como seria possível ao poder público garantir suporte institucional às estagiárias se até os recursos que disponibilizava para as delegacias de ensino eram considerados insuficientes para o atendimento a uma de suas atividades principais: as visitas de inspeção?

A ordem parecia se inverter: aquelas que deveriam incorporar o papel de porta-vozes - ou de pontas de lança - de uma nova ordem institucional, de um governo que pretendia estender e enraizar seus “valores” nos mais distantes e atrasados rincões, no estado mais rico do país, nada mais eram do que “meninas”¹⁰⁷, “desacompanhadas e desprotegidas”, sujeitas à boa vontade de quem lhes fornecesse pensão e, sobretudo, da boa vontade dos “principais” da região. Aquelas que deveriam transmitir as noções e as práticas de uma nova escola e de uma nova nação se veem às voltas com um universo - algo distinto do projetado nas Escolas Normais - cuja lógica se atrelava a formas de exercício do poder pouco republicanas. E, nessa lógica, os que poderiam lhes garantir pensão e moradia dignas, salas em condições de abrigarem as aulas e, inclusive, permitir a frequência dos alunos, provavelmente não deveriam sempre enxergar com bons olhos seus semblantes de pioneiras e nem tampouco o Estado ao qual elas estavam a serviço.

Desse modo, o poder público modernizador que buscava implantar e consolidar sua presença, a partir das professoras, se via na contingência de recorrer àqueles que lhes pareciam, sobretudo, um obstáculo aos seus projetos - os principais da região.

Da dependência em relação aos fazendeiros e sitiantes para a expansão do ensino, e dos problemas que aqueles representavam para essa, os relatórios dos delegados oferecem vários exemplos. Como também trazem relatos das investidas dos titulares das delegacias regionais de ensino junto aos proprietários rurais, a fim de obter seu apoio à causa educacional.

Mas havia interesses significativos envolvidos nesta causa,

Se vigorassem com rigor, os dispositivos legais que proíbem às crianças de menos de 14 anos de idade o trabalho assalariado, certamente outros seriam os resultados da escola rural.

O professor nada ou quase nada pode fazer nesse sentido, pois teria de entrar frequentemente em luta com os fazendeiros e colonos que se cumpliciam, às vezes, para violar a lei (...)

¹⁰⁷ A expressão “meninas” em relação às estagiárias poderia comportar inúmeros sentidos, dos quais o menos provável seria o restrito ao aspecto etário, uma vez que não eram tão novas. Entre as alunas do 1º ano do Curso Normal da Escola Normal “Carlos Gomes”, cerca de 53% possuíam a idade de 19 anos ou mais, o que sugere a real idade das referidas meninas, (SANTOS, 2007)

Como a zona da roça é, em geral, de populações pobres, que recebem salários deficientes, resulta daí a necessidade que têm de apelar para o trabalho prematuro dos menores, sacrificando-lhes criminosamente a educação (...)

Difícil será que o povo se conforme em tudo conosco. (...) Na Região estão localizadas 122 escolas isoladas, tendo deixado de funcionar no mês de novembro: duas, em Itatinga, uma em Bofête e uma em Avaré, por falta de substitutos. (Relatório da DRE Botucatu, 1940, p. 179, 181)

No caso citado, nem se faz necessário supor algum desconhecimento, alheamento ou discordância das estagiárias em relação à lógica que perpassava as relações sociais nas áreas rurais em que se encontravam, nem culpar sua falta de experiência no tratamento com turmas com o perfil das que encontravam; mas é possível supor que o exercício de suas atribuições, também, poderia ser considerado uma “impertinência” para os “principais” da zona rural. O conseqüente isolamento do professor, em semelhante situação, fica claro:

Em certos meio rurais o professor é um incompreendido, que fica á margem do aglomerado humano onde reside, mormente se ele é inexperiente ou despido das qualidades fortes que devem ser o apanágio do verdadeiro educador. (Relatório da DRE de Botucatu, 1940, p. 191)

No entanto, tal problema persistia - “em certos meios rurais” -, justificando os esforços realizados pelo delegado regional de ensino:

Por intermédio da ação vigilante dos inspetores e auxiliares de inspeção, procura-se, com tato, persuadir as pessoas mais importantes dos núcleos rurais, no sentido de prestigiar e amparar o professor, facilitando-lhe pensão, condução e sala para aula, além de todo o apoio tendente a melhorar a matrícula e frequência escolar. (Relatório da DRE de Botucatu, 1940, p. 193)

Parece importante observar que o delegado que subscreve o relatório acima explicita a necessidade de “tato no tratamento com as pessoas mais importantes dos núcleos rurais”, o que sugere que representantes do poder público eram colocados na situação de uma certa negociação com aqueles, no sentido de garantir a presença das escolas.

Já o Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, de 1942, sugere que os esforços para garantir o funcionamento das escolas rurais não era inférteis:

Funcionando as escolas na sua maioria em prédios apropriados, com matrícula e frequência regulamentares, foi satisfatório o resultado alcançado. (...) podemos

afirmar, sem receio de contestação, que o ensino na zona rural vem preenchendo satisfatoriamente o fim a que se destina: dar aos filhos dos nossos colonos uma instrução que lhes permita meios de vida mais ou menos condizente com a situação atual, facultando-lhes os conhecimentos do seu trabalho, o valor das suas energias e impedindo que sejam explorados por patrões pouco escrupulosos. (Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, 1942, p. 15)

A possibilidade desse tipo de intervenção das escolas nas relações de trabalho na zona rural, “impedindo que [os filhos dos colonos] sejam explorados” - tal qual se explicita na citação anterior - não deveria passar de todo despercebida pelos patrões. O que parece estar em jogo, então, não é apenas a preocupação em educar e ensinar as crianças, mas a possibilidade de reposicionamento dos empregados e de seus patrões nas relações de trabalho. No entanto, mais à frente, ao indicar que na região havia pessoas influentes interessadas na manutenção das escolas, esse mesmo relatório¹⁰⁸ esclarece que isto ocorria num quadro já delimitado – ou filtrado – pelo critério de instalá-las somente onde tal iniciativa recebesse apoio da “população”, e que eram de antemão deixadas de lado aquelas regiões nas quais poderiam ser encontrados empecilhos.

Mas também se pensava que obrigar o professor a permanecer em unidades, localizadas em áreas onde “tudo lhe é difícil”¹⁰⁹, poderia resultar em um maior rendimento do ensino, em função de uma estabilização no funcionamento de tais escolas.

No entanto, estes relatórios nada falam sobre como obrigar os proprietários rurais a acolherem melhor as estagiárias ou em contrapartidas concretas do governo do estado ou das delegacias de ensino à “boa vontade” daqueles. O que talvez sugira que de fato não havia tantos motivos - para além de uma abstrata boa vontade – que pudessem levar os proprietários rurais a cederem em quaisquer questões relativas à promoção da educação.

Esse silêncio, nos relatórios, parece tão intrigante quanto a insistência nas críticas às professoras estagiárias, à sua inadaptação, ao seu despreparo, etc, quando colocadas em ambiente não receptivo ou hostil; tal silêncio talvez indique que parte dessas estagiárias criassem incômodos e embaraços aos delegados e inspetores de ensino. Além disso, o fato da grande maioria dos relatórios não censurarem a ausência do poder público na zona rural e o domínio dos “principais” permite pensar que, do ponto de vista de muitos delegados e inspetores, o que

¹⁰⁸ Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, 1942, p. 29.

¹⁰⁹ Relatório da DRE de Rio Claro, 1937, p. 47, 49.

poderia estar fora do lugar era a formação recebida nas escolas normais. Neste caso, a proposta de fechamento destas escolas parece corroborar com tal raciocínio:

pois que, a ignorância profissional dos egressos das escolas normais é grande e digna de comiserção. Mas, não são os jovens professores culpados desse estado de coisas. Sáem das escolas desorientados porque não receberam lá a orientação que lhes deveriam dar seus lentes de pedagogia e de didática. Receberam ensinamentos defeituosos. Os lentes, que não visitam escolas como os inspetores, não verificam si as suas teorias estão sendo bem aplicadas, si os resultados são bons ou nulos, si os métodos e processos por êles preconizados são eficientes, e permanecem em na rotina. São como fogueteiros que fabricam suas peças e mandam queimá-las nas festas, em outras plagas distantes, sem acompanhá-las para conhecer-lhes os defeitos de técnica e as deficiências de efeitos: não podem melhorar; reiteram e perpetuam os erros. (Relatório da DRE de Piracicaba, 1940, p. 91)

E, mais à frente, continua:

A continuarem as escolas de professores com o regime e ineficiência que as vem caracterizando é preferível suprimir-se de vez o Curso Profissional e outorgar diploma de habilitação a todos que, terminando o curso ginásial, tenham feito prática de ensino e exame de psicologia e pedagogia, tal como acontecia com os complementaristas que, valha a verdade, deram excelentes professores e técnicos do ensino. (*Ibidem*, p. 97)

Desse modo, ganham sentido os discursos recorrentes nos relatórios das delegacias de ensino que tratam os estagiários como pessoas “desajustadas” nas regiões em que trabalhavam. Mas tais discursos – que colocavam sobre as estagiárias um olhar crítico – em nada atenuavam o peso das relações sociais presentes na zona rural, ao qual correspondiam os resultados obtidos por suas escolas:

Nos meios rurais, sobretudo em zonas pobres, onde há carência de recursos, e onde, por isso mesmo, abundam moléstias endêmicas depauperantes, e onde não se observa o mais rudimentar conforto, - as crianças que freqüentam as escolas são, em impressionante percentagem, incapazes do menor esforço mental. (...) E, não raro, os proprietários de fazendas, administradores e colonos facilitam essa evasão das escolas porque, admitindo menores a seu serviço, obtêm, com sensível redução de salários, quase o mesmo rendimento de um adulto em certos misteres. Há uma lei que regulamenta o trabalho de menores, e que tem sido burlada com frequência talvez por deficiência ou dificuldades de fiscalização. (Relatório da DRE de Taubaté, 1940, p. 33, 35)

E continuam as críticas à formação do professor e à inadequação entre o estagiário e a zona rural:

No geral o professor estagiário é bisonho, não dispõe da precisa experiência para organizar e dirigir uma escola rural. (...)
Onde seu preparo profissional?
Onde aqueles alunos uniformizados e convenientemente selecionados?
Ai o choque em seu espírito, logo que encontra frente a frente com a realidade rural.
Fóra da escola, o meio social... que diferença!
A pensão, com o quarto, o alimento, tão rural, tudo contrariando seus hábitos... suas preferências...
Nada de uma distração adequada ao seu espírito, à sua educação!
Não é possível, com tal estado de alma, que se mantenha eficientemente, no meio rural, o novo professor, saturado de hábitos urbanistas e, logo, dele não se poderá esperar a civilização rural.
O que se espera é o requerimento de licença...
Aquele que permanece, com raríssima e aliás honrosa exceção não passa de um sacrificado. (Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 23, 25)

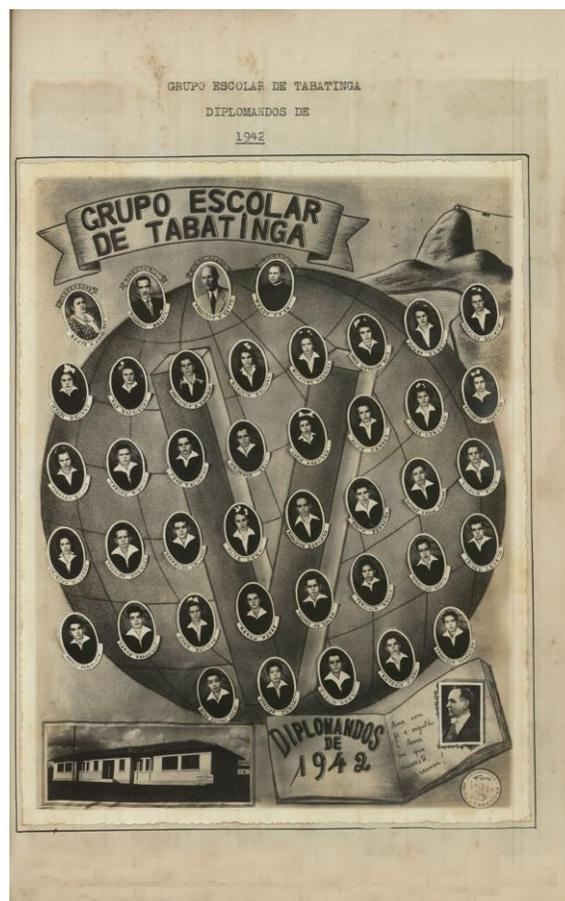
Assim, a trajetória profissional do professor primário tinha como etapa provável, porque muitas vezes necessária, um movimento de relativa “desprofissionalização”, quando de seu ingresso como estagiário. A assunção do cargo na escola e o início do período de estágio impunham muitas vezes a aceitação de algum tipo de “exílio” em bairros ou fazendas de difícil acesso, de difícil permanência, moradia, trabalho, convívio, etc. Como também impunham a aceitação, porque necessária, da situação de dependente do favor dos “principais” do bairro, da fazenda, etc., bem como de suas arbitrariedades.

Como professora estagiária, sua produtividade, medida pelo índice de aprovação de seus alunos em provas finais e por sua assiduidade, seria objeto de apreciação por seus superiores, podendo criar embaraços à sua vida profissional e à sua permanência no magistério. Independentemente disso, também poderia lhe granjear os adjetivos de inadapta, deslocada, “bisonha”, etc. e, o que provavelmente alguns considerariam o coroamento de sua formação em uma escola normal, outros uma decorrência indesejável dessa.

Uma aparente dualidade parece se esboçar. Profissionais formadas em instituições reputadas como respeitáveis e modelares, que eram representadas como propagadoras dos ideais da ciência, do progresso e da constituição da nacionalidade; que eram certificadas como tais não apenas em publicações pedagógicas, mas também nos termos de visita dos inspetores de ensino, como no caso, da EN “Carlos Gomes”, quando ingressavam no magistério como professoras estagiárias

eram requalificadas como “meninas”, despreparadas, inadaptadas, deslocadas, “bisonhas”, sacrificadas...

Nesse caso, vários problemas parecem ser colocados, com relação a esse rápido e estranho rebaixamento do *status* profissional e social que pareciam sofrer as normalistas quando se tornavam estagiárias. Um rebaixamento que poderia também ser traduzido na transformação de uma promessa em um engano; nessa transição, o patamar das expectativas postas sobre as “meninas” e as imagens projetadas sobre elas decaíam significativamente.



(I. 20 - Relatório da DRE de São Carlos, 1942, p. 223
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

A documentação aqui utilizada provavelmente é insuficiente para formular hipóteses ou tentar melhor entender essa passagem, que precisaria ser observada de diferentes perspectivas. Mas os termos de visita dos inspetores à EN “Carlos Gomes” sugerem ao menos uma leitura possível.

Quando das visitas à EN “Carlos Gomes”, os inspetores tinham, formalmente, a oportunidade de verificar as condições de funcionamento da escola e também o trabalho pedagógico desenvolvido junto às normalistas, inclusive tendo em conta as exigências que lhes seriam postas quando de seu ingresso como professoras estagiárias. Mas, de acordo com o Livro dos Termos de Visita dos Inspetores de Ensino à EN “Carlos Gomes”, na prática esta possibilidade não estava colocada, haja vista não terem sido feitos registros relativos à incompletude do ensino ministrado na instituição.

Nesse caso, de fato, não caberia aos inspetores, em “visita” ao território de um “semelhante” - o diretor da escola -, tecer sobre o mesmo ou sobre suas dependências considerações de ordem técnica depreciativas ou sequer críticas. Afinal, naquele território havia profissionais - o diretor, o vice, o assistente, os professores - habilitados para cuidarem das questões técnicas. E, no universo de relações marcado pela dependência, aquilo a que chamavam aspectos técnicos da educação (pedagogia, didática, etc.) necessariamente teria que ceder espaço à cordialidade, ao tratamento cerimonioso, ao reconhecimento das virtudes do outro, etc.

Em situação oposta estariam os delegados, inspetores de ensino e também professores na zona rural: lá o poder público estadual e federal se mostravam distantes, quase ausentes, em contrapartida ao poder exercido pelos principais, pelas pessoas influentes, pelos fazendeiros e sitiantes, tão cristalizado e naturalizado quanto a ocupação e o início do povoamento dessas regiões, ou quanto as lembranças de seus moradores. Frente a esse poder, delegados e inspetores pouco podiam - quando muito teciam suas críticas a patrões inescrupulosos em algum relatório; e não havia sequer apelação possível às leis contra essa ordem de coisas.

Quanto aos professores, estes sim, necessariamente intervinham de alguma forma no espaço rural; e não necessariamente sabiam em que ou com quem mexiam. Se permanecessem mais tempo na escola... provavelmente iriam entender melhor a realidade da fazenda ou do bairro e, quem sabe, futuramente poderiam mesmo estar menos deslocados e até mais integrados socialmente.

A informação da presença do clientelismo e do mandonismo aparece de modo explícito ou difuso em vários relatórios, presidindo a contratação de professores¹¹⁰ de escolas mantidas por municípios, mas também a ocupação de cargos e funções de confiança na rede pública estadual de ensino.

¹¹⁰ Relatório DRE de Lins, 1942, p. 47.

Assim, de acordo com o Relatório da DRE de Botucatu, de 1940:

Medidas objetivas de seleção destinadas a orientar a escolha dos candidatos, por meio de concursos mais ou menos nas bases dos que se processaram no final da administração Almeida Junior, completariam a revisão da lei atual que regula o acesso na carreira administrativa do magistério primário.

Ficariam assim excluídos da administração do ensino os elementos (...) não sabem orientar porque não souberam ensinar, quando docentes e foram guindados ao cargo, Deus sabe que maneira! Pelos mesmos processos subjetivos e excusos, daí a poucos anos, eles serão talvez uns inspetores escolares sem as qualidades precisas para a investidura do cargo.

(Relatório da DRE de Botucatu, 1940, p. 51)

Talvez isso explique o procedimento do Delegado da DRE de Piracicaba que, no relatório de 1940, acrescenta um resumo da trajetória funcional dos 43 diretores das escolas de sua região. Destes, cerca de ¼, na avaliação do Delegado¹¹¹, não possuíam requisitos necessários ao exercício do cargo. Algo semelhante é sugerido pelo Relatório da DRE de Sorocaba, de 1940, com relação ao quadro de diretores de grupo para o qual propõe uma revisão e o “uso de uma ficha de serviço”¹¹² para cada um desses profissionais, que possibilitaria um maior controle do trabalho dos mesmos pelo delegado de ensino.

Quanto à mesma questão, o Relatório da DRE de Taubaté, de 1940, se pronuncia de modo ainda mais peremptório:

Há fatos infelizmente comuns e que a experiência já nos habituou a observá-los. Remédio? Regulamentar com energia, com desassombro, com honestidade o defeituoso processo atual de nomeações e remoções de diretores, inspetores e delegados, - com uma preocupação exclusiva de preservar o ensino de influências esterilizadoras. (Relatório da DRE de Taubaté, 1940, p. 25, 27)

Por fim, exemplificando a presença do clientelismo na rede pública estadual paulista de ensino, aparecem, de forma contundente, no Relatório da DRE de 1943, reclamações¹¹³ quanto aos comissionamentos de profissionais vinculados ao Departamento de Educação.

Se tal era o quadro de problemas no centro político e econômico do estado de São Paulo, pode-se imaginar situações bem mais sérias nas regiões mais isoladas de seu interior.

¹¹¹ Relatório da DRE de Piracicaba, 1940, p. 13-55.

¹¹² Relatório DRE de Sorocaba, 1940, p. 25.

¹¹³ Relatório da DRE de São Paulo (capital), 1943, p. 209.

6.1. OUTRAS AUSÊNCIAS NAS ÁREAS RURAIS

Os dados apresentados até aqui mostram um quadro amplo de “explicações” para as ausências às aulas dos professores da rede pública estadual paulista, do ponto de vista dos delegados regionais de ensino, os quais remetem-se, com grande frequência, aos problemas presentes nas áreas rurais e em suas escolas. Considerando-se a extensão territorial da zona rural e, principalmente, o peso relativo de sua população no estado de São Paulo, no período estudado, pode-se inferir da importância de sua rede de ensino. Por outro lado, tendo em vista a trajetória profissional dos professores primários, pode-se presumir que sua configuração repercutia de algum modo sobre as escolas urbanas. Assim, menos que uma polarização entre as duas áreas, talvez seja necessário pensar num contínuo de trocas, comunicação e circulação de ideias e práticas entre esses espaços, seja por conta do percurso que os professores faziam ao longo da carreira, seja pela consideração de que as experiências vividas pelos professores, em sua trajetória profissional, de algum modo deviam se integrar aos seus perfis.

Desse modo, a partir do quadro seguinte, relativo à distribuição da população paulista por domicílios rurais e urbanos e, também, das observações presentes nos relatórios das delegacias regionais de ensino, é possível inferir quais as dificuldades enfrentadas para a expansão e “desenvolvimento” do ensino no estado de São Paulo e, ainda, qual o quadro de dificuldades encontradas pelas professoras que ingressavam no magistério.

Q. 21 - POPULAÇÃO SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO - 1940

	Situação de domicílio	População	
		Em número	Em %
Estado de São Paulo 1940¹¹⁴	Urbano	3 200 000	45,07
	Rural	3 900 000	54,93
	TOTAL	7 100 000	100,00

A distribuição da população no estado de São Paulo parecia algo desproporcional às classes em funcionamento e mantidas por seu governo, indicando um déficit de vagas ou matrículas na zona rural, conforme se pode verificar no quadro seguinte:

¹¹⁴ CANO, Wilson, jan./mar. 1985, p. 1.

Q. 22 - CLASSES MANTIDAS PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO¹¹⁵ - 1942

	Em número	Em %
Urbanas	13093	48,12
Distritais	2040	7,50
Rurais	12073	44,38
TOTAL	27206	100,00

Esse desequilíbrio na distribuição de vagas, que expressava um déficit na zona rural, parece bastante compreensível, em função da postura refratária de muitos proprietários rurais à instalação das escolas e das dificuldades da população de ocupar seus bancos. Sem falar das dificuldades dos professores estagiários para se instalarem em tais regiões.

Mas existe ainda outro conjunto de dados, reunidos no periódico O Ensino no Brasil, que parece amplificar as dificuldades relativas à viabilização não apenas do ensino na zona rural mas também dos projetos que tinham como fulcro a rede pública de ensino, que diz respeito aos prédios escolares. De acordo com o volume relativo ao ano de 1942 de O Ensino no Brasil, havia uma carência crônica de prédios para o funcionamento das classes, que só podia ser suprida mediante o recurso aos prédios particulares, conforme se pode ver no quadro seguinte:

Q. 23 - O ENSINO NO BRASIL, 1942 - IBGE

PRÉDIOS EM QUE FUNCIONAM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES ESTADUAIS¹¹⁶

	Pertencentes ao Poder Público			Pertencentes a particulares	Total das escolas
	União	Estado	Municípios		
São Paulo (em número)	33	429	357 ¹¹⁷	4152	4971
São Paulo (em %)	0,65	8,65	7,20	83,50	100,00
	16,50				

Com todas as ressalvas e ponderações possíveis, das quais a mais significativa parece dizer respeito ao fato de que os referidos prédios deveriam corresponder, muitas vezes, a nada menos

¹¹⁵ IBGE, Quadro: "I. Ensino Pré-Primário, Fundamental e Complementar (Síntese Geral) – 4. Classes". O Ensino no Brasil em 1942, p. 58, 59.

¹¹⁶ IBGE. Quadro: "II. Prédios Escolares". O Ensino no Brasil – 1942, p. 10, 11.

¹¹⁷ Soma das escolas federais e estaduais que funcionam em prédios municipais.

que os “pardieiros” ou as precárias salas que abrigavam turmas multisseriadas – às vezes nas fazendas - na zona rural, a dar crédito aos números acima, mesmo se os considerarmos uma imagem apenas aproximada ou até distorcida da situação efetiva do estado de São Paulo, parece evidente que seu governo era por demais dependente de particulares para a manutenção do ensino.

Essa dependência do uso de prédios particulares, agravada possivelmente pelo fato de que o governo não dispunha dos recursos financeiros necessários à locação de todos os imóveis, deveria colocar o Departamento de Educação e as delegacias de ensino na contingência de buscar apoio desses proprietários, o que provavelmente se efetivava com algum tipo de contrapartida.

Contudo, é necessário considerar que os mesmos dados podem ser lidos de forma diversa, ou seja, é possível aventar que o aluguel de imóveis por particulares representasse para muitos deles um negócio lucrativo e interessante, embora para outros significasse, em alguma medida, uma cortesia para com o poder público.

Precisar com mais detalhes tal situação envolveria outra pesquisa; mas as informações apresentadas permitem presumir que a necessidade do governo do estado de locar imóveis e a oferta dos mesmos por particulares deveriam estabelecer um ponto de encontro em que valores não exclusivamente monetários se constituíam em elementos de barganha.

Há que se lembrar de um fator que atribui importância ainda maior aos temas acima discutidos: o fato de os professores constituírem-se em ponta de lança dentro de projetos de setores governamentais que se remetiam a uma lógica distinta, e mesmo antagônica, das que dirigiam o universo das relações sociais não apenas firmadas no espaço rural, mas que deste emanavam.

Não parece cabível presumir a ignorância, por parte dos proprietários rurais, dos ideais modernizantes que embalavam muitas autoridades educacionais – que buscavam embalar até as mais modestas professoras - e que se expressavam, mesmo, no corpo da legislação, incluindo o Código de Educação de 1933, que atribui aos “representantes da agricultura” no Conselho de Educação¹¹⁸, um peso e uma presença absolutamente desproporcionais à sua força econômica e social na época.

¹¹⁸ De acordo com o Código de Educação: “Art. 202. - O Conselho de Educação, órgão social consultivo, compor-se-á de: 3 representantes das classes liberais; 1 representante do comércio; 1 representante da agricultura; 1 representante do jornalismo; 2 representante das associações femininas; 1 representante dos empregados no comércio; 2 representante das classes operárias. (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884)

Tampouco se pode pressupor que os proprietários rurais ignorassem que o espaço que lhes caberia ou deixaria de caber nos projetos modernizantes, em torno da promoção do ensino, poderia ser tão pequeno quanto o que lhes fora reservado na composição do Conselho de Educação.

De um ou outro modo, os relatórios dos delegados regionais de ensino não indicam que as relações de poder firmadas na zona rural sentissem quaisquer perturbações ou choques significativos pela presença das escolas – que no caso não eram muito mais que “meninas” “inexperientes”, “deslocadas” e “bisonhas” instaladas em prédios precários, tendo ao seu dispor míngua recursos e, na maioria das vezes, ansiosas para mudarem para algum lugar menos inóspito.

Um tratamento mais cuidadoso dessa questão implicaria a revisão da produção bibliográfica relativa ao ensino rural, que tinha por escopo a valorização do campo e de sua população, inclusive a partir de perspectivas postas por áreas que não as afeitas à Secretaria da Educação e da Saúde¹¹⁹.

No entanto, para os fins deste trabalho, basta considerar que, em qualquer de seus formatos, o desenvolvimento do ensino poderia de algum modo incidir e até perturbar as relações de trabalho e de poder na zona rural e, portanto, não deveria angariar as simpatias de seus “principais”. Por outro lado, estes últimos provavelmente, dispunham de recursos para subsumir os ideais republicanos das Escolas Normais aos não tão republicanos dos coronéis.

O que os relatórios indicam é que os delegados de ensino, na situação de responsáveis pela instalação e funcionamento das escolas rurais, se viam na contingência de buscarem o apoio dos que detinham o poder local. O sucesso de tal empreitada provavelmente pressupunha, em alguma medida, o reconhecimento mútuo entre as partes enquanto interlocutores válidos¹²⁰, que buscavam a construção de algum “entendimento”¹²¹.

Em outras palavras, os relatórios sugerem a presença de um espaço de barganha – ou encontro - em que o poder público estadual não se colocava em posição de efetivar seus projetos

¹¹⁹ Em meio àquelas, parece bastante significativo o trabalho de Carlos Borges Schmit, que considerava a modernização do País dependente da educação rural, a qual, no seu entender, deveria ser tratada de modo diverso ao da Secretaria de Educação e Saúde, envolver o incremento dos ganhos monetários imediatos de sua população e, também, incorporar o modelo do *Extension Service*, desenvolvido pioneiramente e com significativo êxito nas áreas rurais dos Estados Unidos. (SCHMIDT, 1946)

¹²⁰ Maria Sylvania de Carvalho Franco, 1997.

¹²¹ Talvez seja possível supor que algumas das referências a uma certa imaturidade ou incapacidade de adaptação dos professores estagiários, presentes em alguns relatórios de delegacias regionais de ensino, têm como fundo a dificuldade daqueles em serem reconhecidos como “interlocutores válidos”, seja pelos poderes locais seja pelas próprias delegacias de ensino.

sem contornar empecilhos, e que tinha, através de seus prepostos, que se acomodar e se entender com os que ocupavam o poder nos espaços regionais. E é provável que o exercício do magistério pelas professoras estagiárias em alguma medida também deveria ser marcado por acomodação semelhantes.

6.2. AS AUSÊNCIAS EM UMA ESCOLA URBANA

Faz-se necessário, uma vez tratadas as ausências nas escolas rurais e isoladas, retomar as ausências das professoras que não ocorriam exclusivamente nesses espaços.

Quanto a isso, os relatórios das delegacias regionais de ensino consultados pouco informam, o que não é indicador seguro de que professores de escolas urbanas não faltavam ou faltavam pouco.

Na amostragem destacada em meio à massa documental de relatórios das Delegacias Regionais de Ensino, disponibilizada na *web*, pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, encontramos algumas informações quanto às faltas de professores na zona urbana que não parecem estar diretamente relacionadas às dificuldades presentes na zona rural e específicas desta - ao menos nas aparências.

Assim, encontramos uma referência direta às licenças das professoras adjuntas¹²², presente no Relatório da Delegacia Regional de Lins, relativo ao ano de 1942. De acordo com este documento,

O rendimento escolar da região seria bem maior si dependesse de nós reduzir o número de licenças. Pois, como se vê pelo quadro anexo, foi de 173 o número de licenças gozadas por professores da região. Funcionários há que, abusando da liberdade das leis do ensino, não vacilam em se licenciar uma, duas, três e até mais vezes no ano, com grave prejuízo para o ensino. (Relatório da DRE de Lins, 1942, p. 27)

Na visão expressa por esse relatório, as licenças seriam em parte explicadas pelo abuso “da liberdade das leis” e disso decorria “grave prejuízo para o ensino”. Nesse caso, dois pontos são colocados em destaque pelo relatório. Em primeiro lugar, a presença de funcionários que “não vacilam” em cometer abusos. E seria necessário observar com maior cuidado seu discurso para

¹²² Professoras adjuntas – também denominadas efetivas, em alguns relatórios - eram as concursadas que já haviam cumprido o período de estágio e que estavam, no plano de carreira do magistério, um passo – embora largo - à frente das estagiárias (que ainda cumpriam o período de estágio e que não haviam adquirido a estabilidade no cargo).

entender como o delegado de ensino os explicava: se pela má formação dos professores, pela interferência de interesses escusos, pelas dificuldades no exercício da função, pela sua má disposição orgânica, etc. E, frente à presença do abuso, a legislação relativa ao ensino de algum modo seria inadequada.

Assim, continua outro relatório:

Nem sempre se consegue colocar professores diplomados nessas substituições, e então são as escolas entregues a professores leigos que não produzem o resultado almejado. Nas classes dos grupos escolares, nos afastamentos dos professores efetivos, quer por licença, quer por comissionamento, observa-se identico fracasso, pois que, ditas classes são confiadas a substitutos efetivos¹²³ muitas vezes recém-formados e inesperientes.

Medidas acauteladoras do ensino deveriam ser postas em pratica no sentido de serem evitadas as concessões de licenças e os comissionamentos.

Si compararmos as porcentagens de promoções das diversas classes dos gg.ee.¹²⁴ ou das escolas isoladas entre si, notaremos, salvo raríssimas exceções, que foram mínimas as obtidas pelas classes ou escolas cujos professores estiveram afastados em licença ou comissionamento. Seria de real vantagem para o ensino que se procurasse diminuir as concessões de licença atendendo-se exclusivamente os pedidos em que as autoridades escolares nas suas informações opinassem favoravelmente reconhecendo a veracidade do alegado e com a apresentação indispensável do atestado médico. Ninguém ignora que os pedidos de licença para tratamento de saúde avultam dada a facilidade com que são obtidos os atestados médicos. Diminuissem as licenças e certo estou de que aumentaria sensivelmente o rendimento escolar.

Ainda no tocante ao professor, um outro fator concorre poderosamente para a diminuição do rendimento escolar: é a facilidade com que de acordo com a atual reforma são abonadas as faltas dos funcionários dadas por motivo de moléstia comprovada com atestados que nem sempre exprimem a verdade.

(Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, 1942, p. 7)

Desse modo, de acordo com o Relatório da DRE de Santa Cruz do Rio Pardo, de 1942, as licenças, os comissionamentos e, como acrescenta mais adiante, as faltas abonadas, se constituíam, junto aos atestados médicos que não “exprimem a verdade”, em grave problema para o ensino.

Mas nenhuma razão, ponderação ou imperativo de ordem legal, social, econômica, administrativa ou educacional podia impedir a solicitação e a concessão de licença médica, que envolvia apenas dois profissionais, num território que se colocava aparentemente a salvo de quaisquer pressões ou intervenções diretas.

Por outro lado, há que se considerar que licenças eram concedidas, independentemente do coro que se alinhava para “denunciar” presumíveis fraudes da parte de professores e de médicos. No entanto, há que se questionar se este coro se apresentava no cotidiano escolar, uma vez que em

¹²³ Os professores substitutos efetivos

¹²⁴ Grupos escolares.

nenhum dos relatórios anuais das Delegacias Regionais de Ensino foi indicado quaisquer esforços práticos de delegados, supervisores ou auxiliares de ensino no sentido de dissuadir professores de solicitarem licença ou médicos de concederem licença.

De acordo com o Relatório da DRE de Lins, de 1942, havia nos limites de sua jurisdição, no referido ano, 854 unidades¹²⁵ escolares e, nessas, conforme citado anteriormente, foi de “173 o número de licenças gozadas por professores”¹²⁶ naquele ano. No mesmo relatório não aparece nenhuma indicação do número de professores que lecionavam na região, o que não permite conhecer a relação numérica entre o número de professores e o número de licenças. Mas o quadro seguinte, apresentado no relatório, aponta alguns detalhes importantes quanto às licenças dos professores.

NÚMERO DE LICENÇAS REQUERIDAS POR PROFESSORES DA REGIÃO ESCOLAR DE LINS	
Professores que requereram uma licença.....	108
Professores que requereram duas licenças...	54
Professores que requereram três licenças...	7
Professores que requereram quatro licenças.	2
Professores que requereram cinco licenças..	1
Professores que requereram seis licenças...	1
TOTAL.....	173

(I. 21 - Relatório da DRE de Lins, 1942, p. 29
Arquivo Público do Estado de São Paulo)

Como é possível observar no quadro acima, a grande maioria dos professores que requereram licença na região de Lins, em 1942 – ou seja, 62,42% deles - o fizeram apenas uma vez, contra 37,57%, que requereram mais vezes.

A despeito das lacunas, é possível estabelecer algumas comparações entre os dados presentes nesse quadro e os obtidos nos livros de registro do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. Inúmeras variáveis poderiam ser elencadas para qualificar de insuficiente este esforço comparativo entre dados que, em aspectos gerais, se “aproximam”. Porém, tais dados parecem

¹²⁵Como observado anteriormente, nos Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino utilizados neste trabalho, o termo unidade refere-se a turma de alunos.

¹²⁶Relatório da Delegacia Regional de Lins, 1942, p.27

guardar uma proximidade cuja omissão poderia significar uma negligência ou recusa em observar coincidências que não necessariamente devem assim ser consideradas.

Assim, de acordo com os dados utilizados nos quadros apresentados anteriormente¹²⁷, relativos ao Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, ao longo do Estado Novo, a média de percentuais das turmas que tiveram apenas uma professora é de 66,67%, o que é o mesmo que afirmar que tal índice - 66,67% - também representa a média de percentuais de professoras que não tiraram licença, ao longo dos anos tomados para amostragem. Portanto, a média de percentuais das professoras que tiraram uma ou mais licenças no mesmo período é de cerca de 33,24%, conforme quadro seguinte:

**Q. 24 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
NÚMERO DE PROFESSORAS POR TURMA (ESTADO NOVO)¹²⁸**

	NÚMERO DE PROFESSORAS (PELO MENOS) POR TURMAS						
	1	2	3	4	5	?	
TURMAS EM %	66,67 %	22,22 %	7,41 %	%	3,70 %	0 %	100,00%

A partir do quadro acima é possível construir outro, cotejando seus dados com os presentes no Relatório da DRE de Lins, de 1942:

**Q. 25 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”
RELATÓRIO DA DRE DE LINS -1942
NÚMERO DE LICENÇAS DOS PROFESSORES**

		PROFESSORES QUE REQUERERAM UMA LICENÇA	PROFESSORES QUE REQUERERAM MAIS DE UMA LICENÇA	TOTAL
CURSO PRIMÁRIO ANEXO À EN “CARLOS GOMES” – ESTADO NOVO	EM NÚMERO ABSOLUTO	22	13	35
	EM PERCENTUAL	62,86 %	37,14 %	100,00 %
DELEGACIA DE ENSINO DE LINS - 1942	EM NÚMERO ABSOLUTO	108	65	173
	EM PERCENTUAL	62,43 %	37,57 %	100,00 %

¹²⁷ Vide Quadro 11, p. 69, do presente trabalho.

¹²⁸ Este quadro é uma simplificação do Quadro 11 e mostra apenas sua primeira e última linhas.

Embora a comparação dos números absolutos da tabela acima não revele muita coisa, ao atentar para os percentuais apresentados é possível observar a forma impressionantemente análoga com que um evento específico – professores usufruindo uma ou mais licenças – ocorria nesses dois universos.

Q. 26 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”

RELATÓRIO DA DRE DE LINS -1942

NÚMERO DE LICENÇAS DOS PROFESSORES (EM %)

	PROFESSORES QUE REQUERERAM UMA LICENÇA (EM %)	PROFESSORES QUE REQUERERAM MAIS QUE UMA LICENÇA (EM %)	TOTAL
CURSO PRIMÁRIO ANEXO À EN “CARLOS GOMES” ESTADO NOVO	62,86 %	37,14 %	100,00 %
DELEGACIA DE ENSINO DE LINS 1942	62,43 %	37,57 %	100,00 %

Os dados apresentados pela DRE de Lins relativos ao ano 1942 - sobre o gozo de licenças por parte dos professores - teriam necessariamente que se alinhar a outras premissas para fundamentar as afirmações de que haveria funcionários “abusando da liberdade das leis do ensino” ou que não vacilariam “em se licenciar uma, duas, três e até mais vezes no ano”. (Relatório da DRE de Lins, 1942, p. 27 e 29)

Parece relevante considerar que os “critérios” implícitos na argumentação do Relatório da DRE de Lins, de 1942, “poderiam”, eventualmente, ser utilizados com a mesma “autoridade” e pertinência em relação aos professores do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. Ou seja, poder-se-ia pensar em relatórios de autoridades denunciando os abusos dos professores do Curso Primário que tiravam licenças e causavam graves prejuízos aos seus alunos. No entanto, ao longo da pesquisa não foi encontrado qualquer sinal de um discurso desse tipo em relação à escola¹²⁹.

No Relatório da DRE de Sorocaba, relativo ao ano de 1940, também são apresentados dois dados que aqui parecem úteis. De acordo com o referido relatório:

¹²⁹ Nesse caso, foi desconsiderado o trabalho apresentado pelo Prof. Nestor Freire no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, inclusive como denúncia presumível e remota ao que eventualmente observava em seu local de trabalho.

Na Delegacia de Sorocaba, em 1940, foram protocoladas apenas 375 portarias de licença, para 585 professores existentes na Região. É fácil avaliar-se o prejuízo que isso causa ao ensino. Eu não acredito que todos esses professores que gozaram licença, o fizeram por necessidade; atribuo o fato à facilidade que encontram no fornecimento de um atestado médico e no pouco interesse que há pelas coisas do ensino.
(Relatório da DRE de Sorocaba, 1940, p. 39)

Na citação acima, salta aos olhos o fato de os número de licenças concedidas na região ser superior à metade do número de professores. Precisamente, o número de licenças (375) corresponde a cerca de 60% do número de professores da região (585).

No entanto, estes números não compõem um quadro preciso: não informam, por exemplo, sobre a duração das licenças, sobre possíveis renovações ou sobre os motivos alegados pelos professores para gozarem as mesmas. São apenas dois números que, contudo, tentam pôr em destaque e conferir veracidade ou rigor científico a um quadro cujos contornos são dados por insinuações explícitas que se aglutinam ao que parecem impressões e pontos de vista sobre os professores.

Embora colocada em tom pessoal, se reveste de alguma gravidade a afirmação de não acreditar que “todos esses professores que gozaram de licença, o fizeram por necessidade” e sim, por conta da “facilidade” na obtenção do atestado médico. Naturalmente, a gravidade da afirmação decorre da importância que o cargo investe a pessoa do delegado.

Na citação acima, (do Relatório da DRE de Sorocaba, 1940, p. 39), o peso dos números aparece destacado por uma mordacidade que sugere que as licenças dos professores, tal como ocorriam, produziam um significativo mal-estar à delegacia e, mais precisamente, ao seu titular. É difícil saber o que mais incomodava nessas licenças: se os prejuízos ao processo de ensino, se a facilidade com que tal fato ocorria, se a impossibilidade do delegado de ensino de se contrapor de modo eficaz a este tipo de problema, etc.

Além disso, nessa citação, ao realce atribuído aos números também se soma uma crítica tão ampla quanto indefinida ao “pouco interesse que há pelas coisas do ensino”. Com tal formulação, que também poderia se entendida como desabafo, o responsável pela delegacia de ensino poderia estar apontando para uma cadeia de responsabilidades – ou irresponsabilidades - da qual o professor seria apenas um dos elos.

E, tendo em vista uma possível “solução” para o problema das licenças, o relatório propõe:

Julgo de inadiável necessidade uma medida coercitiva e para tanto, pediria permissão para sugerir o seguinte: para cada Delegacia de Ensino, o Governo, por proposta e indicação do respectivo Delegado, contrataria um medico, com os vencimentos mensais de um conto de reis. Esse medico, que deve ser pessoa da confiança do Delegado, poderá, por este ser dispensado sem maiores formalidades. Todo e qualquer funcionário subordinado á Delegacia, quando tivesse de solicitar licença, deveria juntar um atestado desse funcionário que só o forneceria quando verificasse a real necessidade da licença e isso mesmo por espaço superior a 30 dias. Até este limite a licença poderia ser concedida pelo Delegado. Estou convencido de que com essa medida, não só o número de licenças baixaria de mais de 50%, como ainda o expediente das repartições ficaria bem mais aliviado.

(Relatório da DRE de Sorocaba, 1940, p. 41)

Repete-se aqui uma proposta que buscava não apenas evitar “ingerências indevidas” de médicos no espaço da educação como também apresentava como demanda a outorga ao delegado de ensino do poder de decidir sobre questões para as quais não recebera formação.

Os dados apresentados pelo Relatório da DRE de Sorocaba, 1940, também podem ser utilizados para alguma comparação com os dados produzidos a partir dos Livros de Chamada do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” e utilizados nos dois quadros anteriores.

Assim, temos o seguinte quadro:

Q. 27 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”

RELATÓRIO DA DRE DE SOROCABA -1940

NÚMERO DE PROFESSORES – NÚMERO DE PROFESSORES QUE SE LICENCIARAM

		NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE PROFESSORES QUE REQUERERAM UMA OU MAIS LICENÇAS
CURSO PRIMÁRIO ANEXO À EN “CARLOS GOMES” (ESTADO NOVO)	EM NÚMERO ABSOLUTO	61	35
	EM %	100%	57,38%
DELEGACIA DE ENSINO DE SOROCABA (1940)	EM NÚMERO ABSOLUTO	585	375
	EM %	100%	64,10%

Nesta comparação, mais uma vez, apenas os dados percentuais possuem algum significado, como é possível ver no quadro seguinte:

Q. 28 - LIVROS DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO - EN “CARLOS GOMES”

RELATÓRIO DA DRE DE SOROCABA - 1940

NÚMERO DE PROFESSORES–NÚMERO DE PROFESSORES QUE SE LICENCIARAM (EM %)

		NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE PROFESSORES QUE REQUERERAM UMA OU MAIS LICENÇAS
CURSO PRIMÁRIO EN “CARLOS GOMES” – (ESTADO NOVO)	EM PERCENTUAL	100%	57,38%
DRE DE SOROCABA (1940)	EM PERCENTUAL	100%	64,10%

Várias considerações poderiam ser feitas quanto às dificuldades de comparação dos dados acima apresentados, mas algumas parecem mais necessárias. Um primeiro cuidado na observação da tabela acima é o de considerar que os dados relativos ao Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” referem-se ao conjunto de anos utilizados como amostragem¹³⁰, enquanto os da Delegacia de Ensino de Sorocaba referem-se a um único ano. Ou seja, os primeiros dados omitem quaisquer variações tendenciais. Por outro lado, os dados relativos à Delegacia de Ensino de Sorocaba referem-se a um único ano, não podendo, por isso, serem considerados representativos de um período mais amplo. Por outro lado, os dados de Sorocaba - embora sejam restritos a um único ano - referem-se a um conjunto relativamente grande de escolas, o que faz com que as variações nos dados relativos a algumas possam ser compensados pelos de outras.

Além disso, os dados da Região de Sorocaba de 1940, importam na medida em que se constituíram em suporte para as considerações presentes no relatório de sua delegacia de ensino.

Por fim, é necessário observar que os dados referem-se a regiões distintas - embora não tão distantes - do estado de São Paulo, sendo possível considerar uma diversidade de situações diferentes, não passíveis de serem observadas em quaisquer relatórios, compondo o quadro em

¹³⁰ Neste caso, a opção pelo uso dos dados relativos ao período tomado com amostragem pareceu mais adequada por, possivelmente, diluir eventuais oscilações mais abruptas.

que os professores atuavam e que podem comprometer esforço de comparação. Como já afirmado, alguns relatórios indicam o fato de que muitas das professoras estagiárias das escolas isoladas rurais eram pouco “supervisionadas” pelas delegacias de ensino, permitindo pensar que, em uma situação extrema mas plausível, para além de não haver qualquer controle efetivo de seu trabalho junto aos alunos sequer poderia haver o de suas presenças ou ausências às aulas.

No que diz respeito ao Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, esse se incluía num segmento privilegiado das escolas urbanas, em relação às quais, ao contrário de muitas das escolas paulistas, as professoras possuíam facilidade de acesso, boas instalações, alunos com menor nível de carência, etc. Supõe-se que isso significaria melhores condições para o exercício de suas atribuições específicas e, portanto, menores dificuldades diárias. Além de tais condições, em si bastante significativas, as professoras do Curso Primário dessa escola recebiam aquilo que vários delegados de ensino em seus relatórios reputavam como o fundamental - uma maior orientação técnica. A essa “peça fundamental” ao exercício do magistério somavam-se a orientação administrativa, uma maior observação e controle do trabalho executado pelas professoras, do aproveitamento de seus alunos, etc.

Em outras palavras, no universo da rede de ensino público paulista e do ponto de vista expresso pela maioria dos relatórios das delegacias regionais de ensino, o Curso Primário da EN “Carlos Gomes” reunia condições adequadas ao desenvolvimento das atividades consideradas inerentes ao cargo de professor.

Apesar de todos esses aspectos positivos, os dados apresentados anteriormente relativos ao Curso Primário da Escola indicam que as ausências dos professores não eram pouco significativas. Pelo contrário, colocavam-se num patamar não distante ao de toda uma delegacia de ensino, no caso a de Sorocaba e acompanhavam o “perfil” delineado pelas licenças do conjunto dos professores da Delegacia de Ensino de Lins.

Talvez se deva buscar outro ângulo de observação da situação das professoras do Curso Primário dessa escola, considerando que o registrado nos relatórios das delegacias de ensino corresponde às visões expressas pelos delegados de ensino - nem sempre homogêneas, coerentes ou harmônicas -, mas que não exprime, senão de modo muito indireto, algumas visões dos professores.

Seria, aqui, mais fácil afirmar que os relatórios das delegacias de ensino não tratam os professores como sujeitos dotados de alguma identidade, cujas potencialidades e limites deveriam

ser tomados em conta, quando da formulação ou execução das propostas educacionais ou de ensino, preferindo, antes, enquanto porta-vozes de uma instância governamental, alinharem-se às políticas oficiais do Estado Novo, do governo do estado ou do Departamento de Educação. Mas a situação não é essa.

De fato, em muitos relatórios examinados somam-se visões contraditórias sobre os professores, nas quais se condensam méritos, mas, também, deméritos, estes últimos apontados sobretudo com relação às estagiárias; como já citado, muitas das críticas e reservas às professoras eram relacionadas a alguma “imaturidade”, à insuficiente formação “técnica” e, em menor número, “científica”, recebidas nas “normais”. Ou seja, na visão das delegacias regionais de ensino, depois dos problemas relacionados às especificidades da zona rural, que representavam entrave quase intransponível, e das licenças, as principais limitações do trabalho dos professores decorreriam dos problemas relacionados a lacunas não preenchidas quando de sua formação nas escolas normais.

Mas os problemas não se limitavam a isso. Nos relatórios das delegacias regionais de ensino, também eram feitos apontamentos críticos às instâncias oficiais responsáveis pelo ordenamento do ensino no estado de São Paulo e, muitas vezes, sugestões de mudanças.

Com relação aos professores, a maioria dos relatórios reafirma a necessidade de observar, registrar, controlar, disciplinar, etc., deixando implícita uma relativa indistinção entre o registrar e o disciplinar; talvez tais necessidades correspondessem à forma encontrada pelas delegacias de ensino para demonstrarem seu alinhamento ao governo e a uma ordem disciplinar que deveria existir inclusive “acima” do próprio governo, e que equivaleria a um tipo de prestação de contas.

Em relação ao Departamento de Educação ou mesmo à Secretaria de Educação e Saúde, os relatórios muitas vezes reafirmam uma constante reverência em relação às suas autoridades hierárquicas, embora com a mesma frequência e liberdade questionem o porquê da não adoção de medidas saneadoras que consideravam óbvias.

Em meio ao quadro de dificuldades da educação pública estadual paulista, se a posição relativa das delegacias de ensino e dos profissionais que nela atuavam podia resultar em alguma mudança prática na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, essa possibilidade parecia se dar principalmente entre aquelas escolas e professores que se situavam - espacial, administrativa e tecnicamente – ao seu “alcance”.

Os relatórios parecem sugerir uma posição curiosa das delegacias de ensino, cujos profissionais deveriam envidar esforços imensos, inclusive com a utilização de recursos pessoais, no afã de dirigir, organizar, incentivar e vigiar a implementação de orientações – que os relatórios, muitas vezes, afirmam não serem precisas, viáveis ou eficazes – em escolas que também não possuíam os recursos necessários ao desenvolvimento de suas atividades educacionais e que se resumiam à presença de uma professora ... estagiária. E tudo isso sob o “comando” de um Departamento de Educação que, ao longo do período, foi visivelmente marcado pelas sucessivas trocas de seus titulares, que sugere uma fragilidade crônica da posição dos mesmos e, também, indica uma significativa distância do previsto no Código de Educação de 1933.

Com relação ao diretor do Departamento de Educação, o Código de Educação de 1933 previa uma notável competência dos candidatos ao cargo, lhes atribuía uma duração relativamente longa - de seis anos - e delegava poderes e prerrogativas significativas sobre a rede de ensino estadual; mas as sucessivas mudanças de diretores do Departamento de Educação sugerem que entre a forma da lei e a realidade que se buscava ordenar a distância era quase insuperável.

Mas a provisoriedade no cargo¹³¹ dos diretores do Departamento da Educação não impedia que lhes fossem prestadas homenagens e reservado tratamento cerimonioso, conforme registram diversos relatórios das delegacias. Tais homenagens e tratamentos pareciam também lembrar o peso e a perenidade das relações pessoais em meio à fragilidade da ordem prevista pelas instituições legais.

No que diz respeito ao Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, além de se incluir em uma vitrine, em que o poder público podia se exibir de forma grandiosa, tratava-se de uma escola que, por seu posicionamento espacial, encontrava-se no raio de alcance imediato do governo e de suas intervenções. Mas isso não parecia suficiente para garantir o funcionamento sincronizado às demandas e prescrições legais, administrativas, pedagógicas, etc.

¹³¹ De acordo com os Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino, durante o Estado Novo, ao menos sete pessoas ocuparam a Direção Geral do Departamento de Educação: dr. Antonio de Almeida Junior, prof. Joaquim Alvares Cruz, prof. Darío Dias de Moura, dr. Antenor Romano Barreto, prof. Anísio Nováis, dr. Israel Alves dos Santos e prof. Sud Mennucci.



(I. 22 - Relatório da DRE de Botucatu, 1940, p. 290
 Arquivo Público do Estado de São Paulo)

As observações acima parecem sugerir uma nova ordem de problema: a dar crédito às informações apontadas nos relatórios das delegacias de ensino que imputam às dificuldades associadas à localização (espacial, mas também econômica, social e política) grande parte dos problemas do ensino no estado de São Paulo, entre estes, o grave problema das licenças dos professores, então, de que modo explicar a presença destas licenças no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”?

Os documentos consultados indicam os problemas de saúde como motivação para as licenças. No entanto, do ponto de vista material, não é possível colocar em dúvida a salubridade do ambiente escolar, pelo menos em seu aspecto físico: prédio amplo, com pé direito elevado, janelas grandes, salas bem iluminadas e ventiladas, entorno agradável... Mas mesmo assim as professoras tiravam licenças médicas e faltavam.

Aos aspectos já citados, deve-se acrescentar o fato de que, entre os alunos do Curso Primário da EN “Carlos Gomes”, encontravam-se filhos de vários professores (inclusive da própria escola), inspetores de ensino e demais funcionários públicos, que provavelmente se esforçavam em conseguir uma vaga para matricularem seus filhos na escola renomada e que deveriam ter expectativas com o trabalho nela desenvolvido. Por fim, a escola se constituía em espaço de observação e prática de ensino e de observação dos professores e alunos do Curso Normal, os quais também deveriam ter suas expectativas, demandas, etc.

Os relatórios consultados indicam que o quadro de dificuldades encontradas pelas professoras estagiárias e, em menor medida, pelas adjuntas, principalmente, mas não exclusivamente nas escolas rurais, se associava a uma impossibilidade do poder público de dar suporte material ou fazer valer suas prerrogativas políticas em tais regiões, marcadas por relações de mando próprias ao domínio oligárquico. Em contraposição, as professoras do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” encontravam um universo em que os recursos de ordem material não eram escassos e os de ordem administrativa e técnica deveriam ser significativos. No entanto, suas professoras sistematicamente deixavam de atender parte das demandas de ordem administrativa e burocrática, sendo que nem todos os campos preenchidos dos livros de registro indicavam eventos efetivamente ocorridos¹³²; por fim, as professoras também faltavam para além do que seria aceitável, dentro dos critérios de grande parte dos delegados de ensino.

Diante dessa constatação, indagações colocadas anteriormente retornam na forma de suposições, como a de que o volume exacerbado de demandas postas às professoras, tanto do ponto de vista administrativo e burocrático, já ilustrado pelos livros de registro, quanto técnico (didático e pedagógico), - mensuráveis apenas pelo conjunto de projetos que presumivelmente incidiam de modo prático sobre o trabalho dos professores -, ao longo do Estado Novo, paradoxalmente resultavam ou encontravam solução no seu oposto - as ausências das anotações burocráticas, as licenças das professoras e outras faltas e falhas não inventariadas na pesquisa.

Temos que considerar que, ao contrário das estagiárias da zona rural, as professoras do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes” encontravam-se facilmente ao alcance de outros

¹³² Quanto a isso, cabe ao menos indicar que caberia um estudo específico com relação às anotações realizadas pelos professores em seus livros de registro que não poderiam ser aprovadas em qualquer verificação cuidadosa. O exemplo mais evidente dessas “irregularidades” transparece no registro de presenças e ausências nos dias imediatamente antecedentes e precedentes às férias escolares.

poderes, relacionados ao conjunto de propostas e intervenções didáticas, pedagógicas, administrativas, médicas, etc. voltadas à promoção da educação e da Nação.

Pode-se supor que, frente ao excesso de demandas, as professoras atendiam às que lhe pareciam urgentes, cabíveis ou possíveis de serem atendidas, colocando de lado as demais; mas as demandas continuavam no mesmo lugar, assim como o conjunto de profissionais ou de alunos – inclusive do Curso Normal - cujos olhares estavam posicionados, em alguma medida, para o acompanhamento de seu trabalho. E se considera aqui que, do ponto de vista da “pedagogia” - ou das “pedagogias” - que se colocavam junto ao governo, naquela conjuntura, todo esse resto “deixado de lado” pelas professoras era “maior” – em termos de trabalho exigido – do que o por elas realizado. Esse último fator, em alguma medida, também deveria significar algum rebaixamento de seu patamar de valorização (e, talvez, auto-valorização) profissional.

Essa e outras possíveis leituras já foram aventadas anteriormente, e não parece necessário retomá-las. No entanto, o que parece se destacar a partir dessas leituras é um quadro que parece se delinear sob o conjunto de possíveis formas de entender as licenças dos professores, e que combina um conjunto de pressões disciplinadoras que se integram de forma visceral às propostas educacionais e que tinham como escopo a constituição da rede pública de ensino em ponto de apoio para constituir e gerar o progresso da Nação. O professor, neste caso, seria ponta de lança destes projetos. No entanto, por razões que parecem escapar a um entendimento cabal, os professores reproduzem no cotidiano algumas práticas que parecem desconhecer, sabotar ou comprometer de modo irremediável as demandas, propostas e pressões.

Sendo assim, entender as razões das licenças e outras falhas dos professores não é de menor importância. E assume teor igualmente significativo o fato de que não parecia possível produzir medidas suficientes para contê-las, sobretudo levando em consideração o peso de que se revestiam.

Dessa forma, as professoras prosseguiram produzindo falhas, lacunas e tirando licenças, repetindo uma postura que provocava não apenas críticas, mas, também, a indignação de delegados de ensino; contudo, aparentemente, tais atitudes encontravam algum tipo de conivência de diretores, inspetores e médicos e, provavelmente, do primeiro escalão do governo do estado. Ou seja, no conjunto de suas faltas, falhas, ausências, etc. as professoras não estavam sós; pelo contrário, pareciam constituir apenas um dos elos de um conjunto de relações que se definiam num duplo registro.

O conjunto de leis, decretos, normas, regimentos, etc., parecia fornecer um suporte para a estrutura e o funcionamento da rede pública estadual paulista, no período estudado; a produção pedagógica que ganhava corpo em coleções, novas edições, publicações, etc. parecia oferecer outro referencial importante, assim como a produção burocrática e administrativa; mas todo esse “edifício” que buscava dar suporte, embalar e referenciar o esforço dos professores parecia condenado ao descrédito pelos sujeitos e práticas que tinham em mira. Tal empreitada parecia desenvolver-se por territórios densos, nos mais diversos sentidos, e marcados palmo a palmo.

Nesse processo, não havia um sentido único: forças e poderes assentados e cristalizados e outras que buscavam se instituir, anunciando a presença de um Estado Novo, em algum ponto pareciam que sempre se “encontravam”; mas em tal encontro as professoras pareciam, de algum modo, novamente faltar ou produzir mais lacunas.

A presença de escolas e seu funcionamento, as condições de vida e de trabalho dos professores, do mesmo modo que as condições de vida e de aprendizagem dos alunos, nas áreas rurais, dependiam muitas vezes da boa vontade de seus “principais”. Era nesses espaços que grande parte dos professores iniciava sua carreira no magistério. Não é possível dimensionar o impacto dessa experiência na formação da categoria dos professores, como também não é possível dimensionar o peso das experiências com as relações de poder administrativo, burocrático, pedagógico que já traziam na bagagem de sua história os professores ingressantes nos cursos primários anexos às escolas normais.

Mas os termos de visita dos inspetores escolares sugerem que formas de tratamento típicas a essas formas de mando presentes na zona rural - nem arcaicas, nem anacrônicas - estavam incrustadas em locais estratégicos no funcionamento da instituição, indicando que a ela as acomodações pessoais podiam se adequar melhor, roubando espaço às diversas outras demandas. Quanto a isso, parece necessário lembrar que tais “acomodações” provavelmente não desconheciam a possibilidade de uso da força ou do poder de coerção.

No entanto, para além de reconhecer estas formas “arcaicas” – que o eram apenas de alguns pontos de vista – incrustadas em meio a uma rede institucional que ganhava corpo segundo um repertório de leis, decretos, etc., é possível supor um conjunto de procedimentos que pareciam pulular em meio ao dia a dia. Frente a um poder que buscava se alçar à posição de disciplinador, as professoras respondiam com “desvios” que se mostravam tão rotineiros quanto o exercício regular das atribuições legais. No entanto, tais desvios tinham alguma história e pareciam

responder a padrões que se reproduziam à despeito dos esforços de enquadramento legal, trabalhista, administrativo, pedagógico, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho privilegiou as informações obtidas pela pesquisa realizada junto a diferentes documentos, produzidos todos durante o Estado Novo. Em cada capítulo, um conjunto de fontes foi examinado, e as informações analisadas focaram um aspecto que marcou o cotidiano escolar e docente no período – as faltas dos professores.

Assim, no primeiro capítulo do presente trabalho, foram apresentados discursos de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema em que são explicitadas e alimentadas expectativas e demandas em relação à educação e ao trabalho dos professores, sendo estes últimos representados como elementos estratégicos para a promoção, consolidação e desenvolvimento da Nação brasileira. A declarada importância e a preocupação com o trabalho dos professores em geral justificavam a necessidade do poder público de, entre outros cuidados, também apurar o olhar sobre cada professor em particular; em seu discurso, o Ministro Capanema alerta literalmente para a gravidade do problema da desídia entre os docentes. Desse modo, insinuava-se no discurso das principais autoridades públicas nacionais a preocupação com a disciplinarização do trabalho cotidiano de cada docente – para além da cobrança de sua irrestrita adesão às demandas governamentais - enquanto questão atinente aos interesses da nação e do poder público.

No capítulo segundo, foram apresentados os livros de registro do Curso Primário - integrantes do Arquivo da Escola Normal “Carlos Gomes” - relativos ao período do Estado Novo, os quais permitiram observar sinais de estabilidade em determinados aspectos e dinâmicas presentes no funcionamento da instituição. No entanto, tal imagem pôde ser questionada a partir dos dados retirados dos mesmos livros e que indicaram que os professores do Curso Primário – com o provável conhecimento de profissionais hierarquicamente superiores a eles - não apenas deixavam de atender às demandas burocráticas que lhes eram postas, de forma completa, como, também, se ausentavam do trabalho e requeriam licenças médicas com uma frequência significativa.

A seguir, no capítulo 3, foram destacados os trabalhos registrados nos Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar que evidenciaram uma reiterada preocupação com as licenças médicas e as faltas dos professores. O cotejo das diferentes propostas e iniciativas apontadas como necessárias para o tratamento dessas faltas e licenças indicaram que os poderes públicos não dispunham de ou não mobilizavam recursos eficazes para impedir tais ocorrências

entre os professores, inclusive por não proverem tais profissionais de condições de trabalho adequadas.

Com relação aos inspetores, no Capítulo 4, foi indicado que os mesmos tinham sua atuação junto à escola marcada principalmente pela descontinuidade e pelo distanciamento do previsto na legislação, sugerindo uma dificuldade em intervir de modo eficaz nas suas dinâmicas internas. Deste modo, os termos de visita dos inspetores sequer se referem a problemas de escrituração dos livros de registro pelos professores ou às suas faltas e licenças. Ao mesmo tempo se apontou para o fato de que os registros dos inspetores se inseriam numa lógica que valorizava formas de tratamento marcadas pela dependência pessoal – em oposição à impessoalidade prevista no ideário da modernização - na administração da escola pública.

No Capítulo 5, foi examinada a situação dos professores substitutos efetivos – “solução” encontrada pelo poder público para atender aos problemas criados pelas faltas e licenças dos professores adjuntos no ensino primário. Junto à precariedade das relações de trabalho, nas quais se inseriam esses professores “iniciantes”, já se esboçava – ou se reproduzia - um traço que acompanharia inúmeros professores ao longo da carreira docente: as recorrentes faltas.

Por fim, no Capítulo 6, foi apresentado um quadro das condições de trabalho dos docentes da rede pública de ensino primário paulista, montado a partir dos relatórios dos delegados regionais de ensino, enfatizando a relação que estabeleciam entre o conjunto de dificuldades enfrentadas pelos professores – principalmente os concursados que ingressavam nas escolas rurais - e as suas frequentes faltas ao trabalho. Além disso, é indicado que tais ausências também se reproduziam nas escolas primárias da zona urbana, o que permitiu supor uma relação entre a ocorrência de faltas e licenças médicas e o rol de demandas que poderiam ser postas aos docentes, das quais o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar oferece uma amostra significativa.

Ao longo do trabalho de pesquisas, leituras e reflexões que se imbricaram com a redação do presente texto, um paradoxo pareceu esboçar-se de modo recorrente. Ao mesmo tempo em que pareciam brotar algumas conclusões provisórias, também se insinuava a fragilidade daquelas que se afiguravam como significativas ou importantes.

Duas preocupações e cuidados acompanharam o autor: a de articular em um "enredo inteligível" os fragmentos de uma dimensão específica da vida e trajetória profissional dos

professores primários, no período do Estado Novo, e a de indicar pontos significativos de conexão ou contato de tal enredo com outros, presentes em seu entorno e que lhes eram contemporâneos.

Ao eleger como objeto de atenção aquilo que saltava aos olhos, o pesquisador, de forma consciente, deixava de lado outros aspectos muitas vezes apenas elencados.

Assim foi o trabalho com parte dos livros de registro do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. O mesmo ocorreu quando do tratamento dos Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar e, também, dos relatórios das delegacias regionais de ensino. Para “validar” tal procedimento, foram utilizados os dados recolhidos nos quadros relativos às faltas dos professores e os pareceres emitidos sobre essas, no congresso e relatórios acima citados. E o autor deste trabalho “entende” que apenas seguiu uma trilha, áspera e nem sempre tão visível, “atendendo” àquilo que era indicado pela documentação.

Ao longo da pesquisa, um problema foi considerado relevante: “identificar, no que parece igual ao presente, sinais de um momento histórico particular.”¹³³, conforme preocupação explicitada no início deste trabalho. Em diversos momentos ocorreram ao autor analogias entre as vivências dos professores do período estudado e dos que lecionam nos dias de hoje. Porém, o esforço de estabelecer uma distância segura entre momentos históricos singulares nem sempre pareceu ser bem sucedido.

Mas tal problema pode ser relido de outro modo: de qual tempo o trabalho fala?

O olhar sobre a fachada da Escola Normal parece indicar que seus alunos, no período estudado, em alguns momentos, deveriam efetivamente se sentir no início de um Estado Novo, ou, mesmo, no início dos tempos... Essa visão deveria ser corroborada pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, “metodicamente”¹³⁴, pacientemente, num dia a dia “cercado” de diversos cuidados pelos professores que formavam os futuros professores. Parece impossível avaliar o que os ex-alunos podem ter feito do conjunto das expectativas que os alimentaram ao longo de sua formação na escola, mas parece plausível que a carreira do magistério lhes tenha destruído muitas dessas e, provavelmente, com muitos de seus “sonhos”.

¹³³ Neste caso específico, o tempo de trabalho do autor como professor da rede pública do ensino representou um problema flagrante: imagens não tão gerais do presente e do passado pareceram, em momentos cruciais, “encontrar-se espontaneamente”. Afinal, as faltas dos professores são um problema anterior ao período estudado e permanecem, sob a ótica dos gestores, como nó górdio, na rede pública estadual paulista, nos dias de hoje.

¹³⁴ Os professores do Curso Fundamental e os do Curso Normal da Escola Normal “Carlos Gomes”, também faltavam e tiravam licenças...

A passagem da condição de normalista à de professora substituta efetiva parecia um reposicionamento do candidato ao magistério em um “outro” tempo, no qual se explicitavam traços de profissionalização e desprofissionalização. Sua formação específica, nesse não tão curto período de substituta, parecia ser tão valorizada (não podia faltar professora na sala de aula; e, embora professora, era também aprendiz) quanto desvalorizada (se lecionasse, receberia pouco; se não faltasse, poder-lhe-iam ser atribuídas quaisquer tarefas correlacionadas ao ensino – e qual não seria, dentro da escola? – por seus superiores hierárquicos, sem que por essas recebesse qualquer remuneração...). Ao mesmo tempo, muitas vezes, sua situação parecia ser condicionada tanto por sua habilitação – critério impessoal – quanto por suas relações de parentesco.

Para esse aspecto em especial, faltam indícios que permitam observar dados práticos relativos à inserção e posicionamento do substituto efetivo nas relações de poder presentes no cotidiano escolar do Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”. Mas as faltas desses professores à escola sugerem a importância de buscar pelos registros relativos à sua condição. De qualquer modo, essa deveria estar marcada por diferentes tempos: o primeiro, enovelado nas relações de caráter acentuadamente pessoal, e um segundo marcado pela lógica da modernização do Estado e do ensino público; mas tais temporalidades não pareciam, nesse caso particular se excluir – antes, se completavam.

O ingresso na condição de professora estagiária, sim, deveria colocar grande parte das recém-formadas em posição de significativa fragilidade material e pessoal. Apesar de não serem tão jovens e de formadas em escolas reputadas como respeitáveis e referências em termos de qualidade de ensino, eram tidas, aos olhos de várias delegacias regionais de ensino como figuras desajustadas no contexto das escolas em que ingressavam, o que sugere a medida de tratamentos ainda menos respeitáveis que recebiam da parte dos detentores do poder econômico nas áreas rurais. Provavelmente, aos olhos das delegacias de ensino, das populações rurais e de seus “principais”, as escolas deveriam constituir-se, em certo sentido, num palco em que se sucediam, em desfile, com algumas modulações, jovens inadaptadas e trôpegas.

De fato, as professoras estagiárias deveriam ter graves dificuldades de, recém-formadas numa escola normal, se ajustarem às condições materiais e às relações de poder presentes nas diversas áreas rurais. Poder-se-ia supor que as dificuldades deveriam ser diretamente proporcionais à “ausência do Estado” no local em que situava a escola; mas essa suposta ausência ou vazio se constituía na verdade em um espaço de encontro necessário e possível entre o poder

público estadual e os poderes locais, e deveria envolver mais “acertos” que a cessão ou permissão de funcionamento de uma escola isolada. Em meio a tal quadro, as professoras estagiárias deveriam depender, sobretudo, de seus recursos e esforços pessoais para o exercício de suas atribuições. E quaisquer investidas menos cuidadosas poderiam resultar em represálias ou censuras pelos detentores do poder local ou por parte das delegacias de ensino.

Posicionadas junto às fazendas ou mesmo em bairro rurais, nem sempre seriam socorridas em suas necessidades por quaisquer autoridades da Secretaria de Educação e, tampouco encontrariam suporte nos símbolos nacionais, em seus dísticos e sequer no governo que buscava delas fazer pontas de lança de seus projetos, em lugares inóspitos e sitiados por outros poderes.

Em qual tempo viviam as professoras estagiárias? No tempo de promessas de redenção das zonas rurais de seus males seculares e de inserção das relações de poder mediadas por um Estado Novo, propaladas nos discursos políticos e pedagógicos oficiais; no tempo do poder oligárquico, em, que a figura do governo aparecia como interlocutor válido, mas não necessariamente como dirigente...?

Talvez deva se pensar que o exercício da profissão de professor se ancore ou se remeta a imagens ainda mais antigas que as do poder oligárquico e de Estado Nacional, e essas poderiam, inclusive, ter sido mais úteis às professoras, em muitos momentos, que o suporte institucional às suas atividades viabilizado pelo governo. Nesse caso, as professoras viveriam num tempo “próprio”, construído a partir de uma identidade que lhes ancorava de forma efetiva seu trabalho. Mas isso ainda não parece uma resposta.

O momento específico de estagiária adicionava outros ingredientes fundamentais ao processo de formação da professora primária: virtualmente, deveria ser porta-voz de um poder (ao qual se associavam outros poderes, articulando produções políticas, administrativas, científicas, médicas, pedagógicas, etc.) que, sabia bem, de pouco lhe podia valer; no dia a dia, se via às voltas com as carências seculares de populações depauperadas, aos filhos das quais pouco podia, de fato, acudir, mas dos quais dependia para legitimar sua presença e para atravessar o período de interinidade na carreira do magistério; por fim, se posicionava em meio às relações de poder pessoal, fundado nas relações de posse da terra, firmadas desde o início da colonização do país, e, a esse poder, mesmo as delegacias de ensino pareciam prestar alguma reverência.

Parece difícil entender de que forma os períodos como substituta efetiva e como estagiária completavam a “formação” do professor. Mas é bastante plausível que a exposição a situações de

desprofissionalização e de ausência de suporte efetivo ao seu trabalho, aos quais se somavam as demandas de ordem burocrática e pedagógica possam ter conduzido os professores à situação de confirmarem uma identidade profissional possível, não necessariamente congruente com as prescrições oficiais, mas marcada pelas especificidades de seu trabalho “miúdo”, cotidiano, junto aos seus alunos e pelas condições em que o mesmo se dava.

Para tal hipótese, sequer seria necessário pensar em tempos diferenciados ou mesmo na dicotomia profissionalização – desprofissionalização. Haveria, isto sim, professoras com mais ou menos recursos, em ambientes mais ou menos favoráveis, buscando atender do modo que lhes parecia possível ou necessário o que entendiam como suas atribuições. No entanto, isso só pode ser tomado como “autonomia profissional” se considerarmos que as demandas, expectativas, cobranças e interpelações postas pelos poderes que se alinhavam ao governo em seus projetos para a educação, eram tão significativas no dia a dia das professoras quanto as atividades “miúdas” e as carências básicas que cercavam seu trabalho junto aos alunos.

No “topo” da carreira, no Curso Primário Anexo à EN “Carlos Gomes”, as professoras repetiam ou recriavam alguns dos “cacoetes” que marcavam o perfil da profissão, entre os quais as faltas às aulas. Não parece possível precisar quando esse tipo de “problema” se firmou dentro da educação. Pode-se supor que as adjuntas fornecessem um modelo às professoras substitutas; mas, também, que essas últimas fossem induzidas a tais “repetições” em resposta aos desconfortos de sua condição, a qual se agravaria em muito quando da passagem para a situação de estagiárias. Também se deve supor que as professoras adjuntas deveriam enfrentar dificuldades específicas.

Quanto aos desconfortos, o 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar registra o fato de que os poderes que se articulavam em torno da produção de demandas para a educação não deviam estar alheios aos “problemas” que marcavam a atuação dos professores. No entanto, as demandas se acumulavam, parecendo, no limite, confessar, paradoxalmente, a crença em algum tipo de poder intrínseco aos professores e uma dependência difusa em relação a esses.

Entretanto, nenhuma crença ou confessa dependência impediam que tais poderes formulassem demandas das quais não iriam se desincumbir, de formular projetos que não iriam executar, de detalhar procedimentos aos que não os seguiriam, de imputar tarefas aos que talvez não as tratassem como relevantes, etc.

De qualquer modo, o esforço de disciplinarização encontrava nos professores um corpo privilegiado para exercícios diversos. O alvo anunciado eram os habitantes do país como um todo,

que deveriam ser subsumidos em Nação; e o dever para com essa explicava e justificava a profusão e amplitude dos projetos e medidas que se articulavam junto ao governo. Para atingir a população, o recurso possível eram as escolas, onde os alunos seriam observados, medidos, analisados, higienizados, medicados, moralizados, disciplinados, etc. Dos professores, as luzes se irradiariam para os alunos e, destes, para a população.

Para os poderes que se perfilavam aos governos federal e estadual, o instrumento privilegiado para atingir os alunos e a população deveria ser os professores, que também deveriam ser observados, medidos, analisados, higienizados, medicados, moralizados, disciplinados, etc. - o que justifica as escolas normais serem cercadas de atenção e a carreira do magistério cercada de cuidados e leis.

Apesar dos projetos, discursos e cuidados, oficiais ou não, as pretensões e demandas oficiais encontravam limites nos professores. O fato ou suposição de tais limites se expressarem em numerosas licenças médicas poderia se associar a uma disposição dessa categoria em usufruir de privilégios, em função da situação de prestígio junto à população. No entanto, a documentação utilizada pela pesquisa sugere que as vias de profissionalização dos professores primários, no período estudado, se acompanhavam de “rigores” que desbordavam na negação dos critérios de profissionalização que anunciavam. Em outras palavras, dos professores primários era cobrado mais do que podiam fazer e, também, do que podiam ser.

Por outro lado, a documentação utilizada parece não indicar a recusa ou negação explícita, por parte dos professores, em atender às demandas que lhes eram feitas – mas a que não atendiam. Esse fato pode sugerir que tais profissionais - num movimento “coordenado”, não explícito, que, de algum modo, parecia desprestigiar ou desqualificar seus agentes enquanto interlocutores válidos - não faziam frente às razões da ciência, da Nação, do Governo, etc. - mas também não as “acompanhavam”. Em outras palavras, a documentação consultada não registra a disposição ou iniciativa dos professores em discutirem suas “razões”, talvez por não reconhecerem os detentores de outras como interlocutores válidos, ou por se considerarem incompreendidos pelos poderes e discursos que se alinhavam ao governo, no esforço de disciplinar a educação.

Assim, os professores permaneciam em suas práticas cotidianas, em meio às quais se sucediam as faltas e licenças. Contudo, essa permanência ou mesmo as possíveis “razões” dos professores não os tornavam portadores de qualquer sabedoria ancestral ou atemporal. Tratava-se possivelmente apenas de um saber viver como professor, historicamente configurado e sujeito a

diversas modulações, inclusive às decorrentes das tão lentas e doloridas transformações em nossa formação social.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Biologia Educacional: Noções fundamentais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ARAGÃO FRANCISCO, Ediógenes. Raça, Nação, Classe e Educação para o Trabalho. *In* **Revista Proposições**. V. 14, n 2 (41), mai./ago. 2003

_____. Representações e Práticas Escolares na Construção da Escola Republicana: o Olhar Etnocêntrico nos Manuais Escolares. *In* **Anais do V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Évora, 2004.

ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho. Apresentação: à guiza de um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil. *In*: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 11-27.

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. A recusa da “raça”: antiracismo e cidadania no Brasil dos anos 1830. *In* **Horizontes Antropológicos**. Vol 11, n. 24, Porto Alegre, julho/dezembro, 2005.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Escola Normal “Carlos Gomes”**: Memória e Formação de Professores (1903-1936). Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cap. VIII - Educação e sociedade após 1930. *In*: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**, T. III, 4º Vol., São Paulo: DIFEL, 1984.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro; SCHWARTZMAN, Simon; **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 11 - 35.

BOSI, Alfredo. O Estado Providência. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>

Acesso em 29/10/2012.

_____. **Dia do Servidor Público**. *In* Brasil Escola.

Disponível em:

<<http://www.brasilecola.com/datacomemorativas/dia-servidor-publico.htm>>

Acesso em 23/2/2011

_____. **Decreto-lei N. 1.713** – Estatuto dos Funcionários Públicos da União. Diário Oficial da União, 28 de outubro de 1939

Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126726/decreto-lei-1713-39>>

Acesso em: 10/06/2010

_____. IBGE, Serviço de Estatística da Educação e Saúde. **O Ensino no Brasil em 1936**. Rio de Janeiro, IBGE, 1942.

_____. IBGE, **O Ensino no Brasil em 1942**. Rio de Janeiro, IBGE, 1947. Quadro: I. Ensino Pré-Primário, Fundamental e Complementar (Síntese Geral) – 4. Classes, p. 58, 59.

_____. IBGE. Tabela 1 - População, segundo o sexo e a situação do domicílio - Brasil - 1940/2000, **Tendências Demográficas**, Uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000, s/d, p. 2.

Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/comentarios.pdf>

Acesso em 12/10/2012.

CAMBI, Franco. Introdução. *In*: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 21-40.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo (Compilação dos textos, notas, revisão e índices). **Constituições do Brasil**. 4ª Edição, São Paulo: Atlas S.A., 1979.

CANO, Wilson. Dinâmica da economia urbana de São Paulo. Uma proposta de investigação. **Revista de Administração de Empresas**: Fundação Getúlio Vargas, jan./mar. 1985.

Disponível em:

<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901985000100003.pdf>

Acesso em 12/10/2012.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. *In* FREITAS, Marcos Cezar (org.), **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

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

CARVALHO, Ronald de. Bases da Nacionalidade Brasileira. *In*: CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da história da república**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco & Massangana, 1990 (1924).

CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. *In* **Estudos Históricos n. 13**. Rio de Janeiro: CPDOC / FGV, 1994.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **A Era Vargas**. São Paulo: Moderna, 1997.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil**: Um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: FEdUnesp, 1999.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Cap. 4 – Escola Normal de São Paulo do Império: Entre a metáfora das luzes e a história republicana. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república, Campinas: Alínea, 2008, p. 75-89.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Verbetes: **Absenteísmo, Pícnico**

Disponível em:

<<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=absentismo>.

Acesso em: 11/09/2011

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: 70, 2007.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**: O poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997 (1969).

GALVÃO, Wellman. **Centenária História da Escola do Largo das Andorinhas**. Campinas: Edição do Autor, 2003.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais – Raízes de um paradigma indiciário. *In* GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estatística social como técnica de governo: Representações sobre os registros da população escolar (Portugal: 1880-1900)**.

Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Maria%20Cristina%20Soares%20de%20Gouvea%20-%20Texto.pdf>
Acesso em 1/10/2011.

HAMBLOCH, Ernest. **Sua majestade o presidente do Brasil** – Um estudo do Brasil constitucional (1889-1934). Brasília: Universidade de Brasília, 1981 (1936).

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *In: Teoria & Educação n° 6*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOBSBAWM, Eric J.. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo. *In Lua Nova – Revista de Cultura e Política*. São Paulo, CEDEC, novembro de 1995.

_____. Introdução: a invenção das tradições. *In: HOBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence. A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. P. 9-24.

_____. A Produção em Massa de Tradições: Europa, 1870 a 1914. *In: HOBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence. A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Cap. 7, p. 271-316.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IANNI, Octavio. Cap. II. Política Econômica Nacionalista (1930-1945). *In IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1971, p. 13-71.

LAMOUNIER, Bolívar. **Getúlio**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 1ª ed., São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

_____. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12ª ed., São Paulo: Edições Melhoramentos & Fundação Nacional de Material Escolar, 1978 (1929).

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005.

MENEZES, Maria Cristina; PINHEIRO, Maria de Lourdes; SILVA, Eva Cristina Leite da, TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. EE “Carlos Gomes”: 100 Anos de História. **Jornal da Subsele Campinas: Apeoesp**, Campinas: 2003.

MENEZES, Maria Cristina. Rememoro: um ato de repensar a educação. *In*: MENEZES, Maria Cristina. **Educação, Memória, História** – Possibilidades, Leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MENEZES, Maria Cristina (Coord.); PINHEIRO, Maria de Lourdes; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. **Inventário histórico documental: Escola Normal de Campinas (1903-1976) - De Escola Complementar a Instituto de Educação**. Campinas: FE/Unicamp, 2009.

MENEZES Maria Cristina. Descrever os documentos – construir o inventário – preservar a cultura material escolar **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1, p. 93-116, jan./abr. 2011.

Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rbhe.sbhe.org.br%2Findex.php%2Frbhe%2Farticle%2Fdownload%2F17%2F60&ei=_gulUMayGYfG9gSgsYGICg&usg=AFQjCNHnKKU3PzH2_CwxQUhqeTtLh9ozEA>

Acesso em 15/11/2012

MONARCHA, Carlos **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999, p. 289-341.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. A formação do professor primário no Estado de São Paulo: a Escola Normal de Campinas. *In* NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do, et al. **Memória da Educação** – Campinas (1850-1960). Campinas: Unicamp, 1999, p. 57-101.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. **Scolla Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NUNES, Clarice, O passado sempre presente. *In* NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Saberes e poderes. *In* NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A Poesia da Ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000, p. 345-407.

Ó, Jorge Ramos. **O governo dos escolares** – Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: EDUCA, 2001.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: Práticas e representações**. 2004. Dissertação (Mestrado) - FE, Unicamp, Campinas, 2004.

TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. **Escola Complementar de Campinas (1903 a 1911): Espaços, saberes e culturas escolares**. 2005. Dissertação (Mestrado) - FE - Unicamp, Campinas, 2005.

REIS FILHO, Casemiro. **Índice básico da legislação do ensino paulista, 1890-1945**. Campinas: Gráf./FE, Gráf. Central - UNICAMP, 1998.

_____. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

REIS FILHO, A Meirelles. Apresentação da Minuta do Código de Educação ao Interventor Federal no Estado de São Paulo, Gal Valdomiro Castilho de Lima. *In* **Revista de Educação**, Vol. II, Nº 2, Departamento de Educação do Estado de São Paulo, S. Paulo, junho de 1933, p. 136.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política pública da educação (1930-1945)**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 28ª Edição, Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Adriano Marins. **O Arquivo da Escola Normal “Carlos Gomes”**: Perfis e trajetórias dos alunos durante o Estado Novo. 2007. Dissertação (Mestrado) – FE - Unicamp, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Wagner Paulo dos. **Escola Normal - A Andorinha do amor**. Campinas: MHG, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Anais [do] 1º Congresso Nacional de Saude Escolar**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1942.

_____. **As constituições paulistas**: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1991.

_____. **Decreto N. 5.884**, de 21 de abril de 1933 (Código de Educação do Estado de São Paulo). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%2021.04.1933.html>

Acesso em 11/10/2012.

_____. **Decreto N. 6.055**, de 19 de agosto de 1933. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.6.055,%20de%2019.08.1933.htm>

Acesso em 3 de novembro de 2012.

_____. **Decreto N. 6.947**, de 6 de fevereiro de 1935. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto%20n.6.947,%20de%2006.02.1935.htm>

Acesso em 3 de novembro de 2012.

Corrigido de acordo com versão digitalizada do Diário Oficial do Estado de São Paulo de 10 de fevereiro de 1935, p. 2. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19350210&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1>

Acesso em 3 de novembro de 2012.

_____. **Decreto N. 9.118**, de 20 de abril de 1938. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto%20n.9.118,%20de%2020.04.1938.htm>

Acesso em 3 de novembro de 2012.

_____. **Circular 101**, de 20 de dezembro de 1938, do Departamento de Educação (DOESP, 21/12/1938, p. 18)

_____. **Decreto-Lei N. 12.273**, de 28 de outubro de 1941. Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1941/decreto-lei%20n.12.273,%20de%2028.10.1941.htm>

Acesso em 11/10/2012.

_____. **Decreto-Lei N. 12.427**, de 23 de dezembro de 1941. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1941/decreto-lei%20n.12.427,%20de%2023.12.1941.htm>

Acesso em 3 de novembro de 2012.

SCHMIDT, Carlos Borges. **O meio rural**. São Paulo, Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio – Diretoria de Publicidade Agrícola, 1946.

SCHWARZ, Roberto. I. As idéias fora do lugar. In SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977, p. 13-28.

SILVA, Eva Cristina L. **Os papéis do porão na constituição da cultura escolar**: Escola Normal “Carlos Gomes”: 1949-1966. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. *In*: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo, DIFEL, 1973.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Educação e tradição**: EEPG “Francisco Glicério” de Campinas – 1897 – 1997. Araraquara: UNESP, 1997.

TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. **Escola Complementar de Campinas (1903 a 1911)**: Espaços, saberes e culturas escolares. 2005. Dissertação (Mestrado) - FE - Unicamp, Campinas, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974

VARGAS, Getúlio. *In* **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986), V. I**. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Ministério da Educação, 1987.

VARGAS, Getúlio; CAPANEMA, Gustavo. *In* **Realizações 1 – Panorama da Educação Nacional**: Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1937.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História - Foucault revoluciona a História**. Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

_____. **O inventário das diferenças**. Lisboa: Gradiva Publicações L.da, 1989.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e Sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: Estudo sobre prática de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. *In* NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Cap. 1 – A Primeira Escola Normal do Brasil – Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In* ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil**: Do império à república. Campinas: Alínea, 2008, p. 29-45.

VIVIANI, Luciana Maria. **A biologia necessária** – Formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argumentum Ltda; São Paulo: FAPESP, 2007.

ARQUIVO DA ESCOLA ESTADUAL CARLOS GOMES - FUNDO EE “CARLOS GOMES”

- GRUPO ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA:

Livro de Registro de Requerimentos 1910 - ?

- GRUPO ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS:

Livro de Visita do Inspetor Escolar 1935-66

Livro de Visita do Inspetor Federal 1935-37

Livros de Chamada:

- 1934-37 - 2º A e C Feminino

- 1935-37 - 1º A Masculino

- 1935-37 - 3º A e B Feminino

- 1935-37 - 4º Feminino

- 1935-38 - 4º A Masculino

- 1936-38 - 3º A Feminino

- 1936-38 - 4º B Feminino

Livro de Atas de Reunião Congregação da Escola Normal 1933-56

- GRUPO ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

Livro de Visitas do Inspetor Federal 1937-63

Livros de Chamada:

- 1937-38 - 2º A Feminino

- 1937-39- 1º A Feminino

- 1937-39 - 1º Masculino

- 1937-39 - 2º Masculino

- 1937-39 - 3º Masculino

- 1937-39 – Escola Isolada Modelo

- 1937-39 - 4º Feminino

- 1938-40 - 3º B Feminino

- 1938-40 - 4º Feminino

- 1938-41 - 2º Feminino

- 1938 - 4º Masculino

- 1939-40 - 2° B Masculino
- 1939-41 - 3° Masculino
- 1939-41 - 4° Masculino
- 1939-42 - 2° A Feminino
- 1939-42 - Escola Isolada Modelo
- 1939 - 2° A Masculino
- 1940-42 - 1° A Feminino
- 1940-42 - 1° Masculino
- 1940-42 - 2° Masculino
- 1940-43 - 3° A Feminino
- 1940-43 - 3° B Feminino
- 1941-43 - 4° A Feminino
- 1941-43 - 4° Masculino
- 1941-44 - 4° B Feminino
- 1942-44 - 1° Masculino
- 1942-44 - 3° Masculino
- 1942-45 - 1° A Feminino
- 1942-45 - 1° B Misto
- 1942-45 - 2° A Feminino
- 1942-45 - 2° B Feminino

Livros de Ponto:

- Curso Primário 1937-38
- Curso Primário 1938-39
- Curso Primário 1939-41
- Curso Primário 1941-42
- Curso Primário 1942-44

– GRUPO ESCOLA NORMAL E GINÁSIO ESTADUAL “CARLOS GOMES”

Livros de Chamada:

- 3° B Feminino
- 3° A Feminino

- 4º Masculino
- 3º Masculino
- 4º Feminino
- 1º, 2º, 3º Feminino, 2º Masculino
- 1º Masculino
- 2º Masculino
- 4º Masculino (Termo de Abertura 1942)

Livro de Ponto

- Curso Primário 1944-46

- ARTIGOS DE REVISTAS E PUBLICAÇÕES:

SERRANO, Jonathas. Um Systema de dar Notas. **Revista A Escola**. Ano I, N. 2, Rio de Janeiro, abril de 1923.

Publicação Comemorativa dos 75 Anos da Escola Normal” Carlos Gomes”

- PRONTUÁRIO:

Prof.^a Edith Bolliger

ARQUIVO DO JORNAL “CORREIO POPULAR”

Correio Popular, 23 de novembro de 1944, p. 2.

Correio Popular, 28 de novembro de 1944, p. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO: FUNDO DEOPS

Prontuários. 1937-1945.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE S. PAULO: FUNDO MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO (est.); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Araraquara, 1940. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRAR1940.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Botucatu, 1940. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRBO1940.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Campinas, 1941. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRCA1941.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Casa Branca, 1940. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRCB1940.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Guaratinguetá, 1942. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRGR1942.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Itapetininga, 1942. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRIT1942.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Jaboticabal, 1940. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRJB1940.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Jundiaí, 1943. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRJD1943.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Lins, 1942. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRLS1942.pdf>>
Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Piracicaba, 1940. Disponível em:
< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRPI1940.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Presidente Prudente, 1940. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRPP1940.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Ribeirão Preto, 1943. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRRP1943.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Rio Claro, 1937. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRRC1937.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Rio Preto, 1940. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRRI1940.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - Santa Cruz do Rio Pardo, 1942.

Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRSR1942.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Santos, 1941. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRSA1941.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino - São Carlos, 1942. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRSC1942.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Sorocaba, 1940. Disponível em:

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRSO1940.pdf>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – São Paulo, 1943. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRSP1943.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

Relatório da Delegacia Regional de Ensino – Taubaté, 1940. Disponível em:

< <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/RDRTA1940.pdf>>

Acesso em 24/1/2011.

ANEXO 1

LIVROS DE PONTO DOS DOCENTES - CURSO PRIMARIO ANEXO À ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

FALTAS DOS PROFESSORES POR MÊS – 1937-1945 (ANOS ÍMPARES)

(SÓ NÚMERO – FALTAS * - AFASTAMENTO L – LICENÇA)

1937	PROFESSORAS ADJUNTAS	FALTAS										
		MÊS	FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
TURMAS	DIAS LETIVOS	15	24	25	22	9	25	26	24	24	21	215
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANNO	ONDINA COSTA GRIZI	1, (N. 1)	1, (N. 2)	1, (N. 4)	2	0	3	2	(N. 13), 23 L	24 L	2 L	10 + 49 L
2º ANNO	VIOLETA DÓRIA LINS	0	1	1	0	1	2	2	1	1	2	11
3º ANNO	ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO	0	1, (N.3)	1, (N.5)	2 (N. 8; N. 8')	0	2	2	1 + 2 (N. 6; N. 7)	2 (N. 9; N. 10)	0	13
4º ANNO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1, (N. 14)	3
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANNO	IRACEMA RIBAS	0	0	0	1	0	1	0	(N. 13), 23 L	24 L	21 L	2 + 68 L

2º ANNO A	EDITH CAZES VIANNA	0	0	10	18	1	(N. 11), 24 L	26 L	8	2	1	40 + 50 L
2º ANNO B	ELZA HELLMEISTER	0	1	0	0	1	3	1	1	1	0	8
3º ANNO A	DOLORES DE CAMARGO BUENO	0	1	1	1	2	6	2	4	3	1	21
3º ANNO B	LEONOR GUEDES DE CAMARGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4º ANNO A	LEONTINA CARDOSO	0	0	1	0	0	0	6	0	1	0	8
4º ANNO B	OTILIA CARRERA	0	0	2	0	0	0	3 (N. 12), + 10 L	14 L	1	0	6 + 24 L
E. MOD. ISO.	MARINA VILLELA	1	2	4	1	3	4	1	0	4	1	21

N. 1 – EM 26/2/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”

N. 2 – EM 11/3/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”

N. 3 – EM 17/3/1937: “FALTEI HONTEM 16 POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”

N. 4 – EM 7/4/1937: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”

N. 5 – EM 16/4/1937: “FALTEI HONTEM, ISTO É, SÁBBADO, POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”

N. 6 - EM 21/9/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA COSTA COUTO”

N. 7 – EM 24/9/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA C. COUTO”

N. 8 - EM 11/5/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”

N. 8’ - EM 29/5/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. CAMPINAS, 29 DE MAIO 1937. ANALIA C. COUTO”

N. 9 - EM 9/10/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”

N. 10 - EM 16/10/1937: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA ANALIA C. COUTO”

N. 11 – EM 1/07/1937: “ENTROU EM LICENÇA POR DOIS MESES. S. S. MAGRO”

N. 12 - EM 19/8/1937: “ENTROU EM EXERCICIO HOJE, DIGO, ENTROU EM GOSO DE LICENÇA DE UM MÊS A PROF. OTILIA. S.S. MAGRO”

N. 13 - EM 1/9/1937: “ENTRARAM EM GOSO DE LICENÇA AS PROFS IRACEMA RIBAS E ONDINA COSTA RESPECTIVAMENTE SUBSTITUIDAS PELAS __ YOLANDA DE ANGELIS E M. JOSÉ CORRÊA SUBSTIT. D. ONDINA COSTA. S.S. MAGRO”

N. 14 – EM 17/11/1937: “FALTEI NO DIA 13 POR DOENTE. M. DO C. A. CORRÊA”

1937	SUBSTITUTAS EFETIVAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	MÊS											
	DIAS LETIVOS	15	24	25	22	9	25	26	24	24	21	215
	MARIA ISABEL FERREIRA FERRÃO	(N. 1), 14 *	24 *, (N. 2, N. 6)	19 *	3	2	(N. 13'), 10 *, (N. 13)	26 *, (N. 14)	24 *	24 *	15 *	5 + 156 *
	YOLANDA DE ANGELIS	6, (N. 0)	22 *	25 *	22 *	7	6	11	0	0	0	30 + 69 *
	GILDA SCHREMER ANDERSON	2	3	3	2	1	24 *	(N. 15), 21 *, (N. 16), 3	8	7	6	35 + 45 *
	IDALINA HADDAD	7	1, (N. 5), 23 *	7 *, 9	10	2	4	4	5	2	5	49 + 30 *
	MARIA CAROLINA DE BARROS PENTEADO	4	0	2, (N. 11), 12 *	22 *	5 *, (N. 18)	(N.19), 21 * (?)	26 *	24 *	24 * (?)	16 * (?)	6 + 150 *
	MARIA NAIR MARCHINI	7	2, (N. 4), 21 *	25 *	22 * (?)	4 * (?)	(N. 20), 23 *	26 *	24 * (?)	24 * (?)	14	23 + 169 *

	MARINA POMPÊO DE CAMARGO	4	(N. 3), 22 *	15 *	6	1	17, (N. 21)					28 + 37 *
	RUTH SOPHIA BOLLIGER	5	0	0	1	0	2	0	1	2	0	11
	CECÍLIA NATIVIDADE	15	24	12, (N.12)								51
	MARIA JOSÉ ALVES CORRÊA	14	17	1, (N. 10), 23 *	22 *	(N. 22) 9 *	25 *	18 *	0	0	0	32 + 97 *
	MAGDA ARAUJO DE CAMPOS		(N. 7), 2	3	4	2, (N. 24)	25 *	26 *	24 *	6	7	24 + 75 *
	OLGA BARBOSA	0	8	1	0	1	3, (N. 25), 9 *	26 *	24 *	24 *	13 *, (N. 26), 7 *	13 + 103 *
	ISOLINA FOMM RIVERA							(N. 17), 1	3	(N. 27) + 18 *	17 *, (N. 27'), 2	6 + 35*
	DALVA TIRICO								(N. 23), 0	0	1	1
ADJUNTO	FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	2	1	(N. 9), 10 L, (N. 9)'	3	0	4	3	3, (N. 28)	1, (N. 29)	3, (N. 30)	20 + 10 L

- N. 0 - EM 20/2/1937: “AFASTADA POR 3 MEZES E 15 DIAS. S. MAGRO”
- N. 1 - EM 12/2/1937: “AFASTOU-SE POR 30 DIAS A CONTAR DE HOJE”
- N. 2 - EM 1/3/1937: “AFASTOU-SE POR UM MEZ E VINTE DIAS. S. MAGRO”
- N. 3 - EM 2/3/1937: “AFASTADA POR UM MEZ E 15 DIAS. S. MAGRO”
- N. 4 - EM 3/3/1937: “AFASTADA POR DOIS MEZES. S. MAGRO”
- N. 5 - EM 3/3/1937: “AFASTADA POR UM MEZ. S. MAGRO”
- N. 6 - EM 12/3/1937: “AFASTOU-SE POR MAIS UM MEZ E DEZ DIAS. S. MAGRO”
- N. 7 - EM 22/3/1937: “ENTROU EM EXERCÍCIO HOJE. S. MAGRO”
- N. 8- EM 29/3/1937: “ASSUMIU O EXERCÍCIO HOJE. S. MAGRO”
- N. 9 – EM 1/4/1937: “O SNR. FLORIANO MARQUES ENTROU EM GOSO DE LICENÇA HOJE. S. S. MAGRO”
- N. 9’ – EM 26/4/1937: “DESISTINDO DA (?) LICENÇA EM CUJO GOZO SE ACHAVA”
- N. 10 - EM 2/4/1937: “AFASTOU-SE, A PARTIR DE HOJE, POR DOIS MEZES E QUINZE DIAS. S. S. MAGRO”
- N. 11 - EM 14/4/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR 1 MEZ E 22 DIAS. S. MAGRO”
- N. 12 - EM 15 DE ABRIL: “FOI EXONERADA. S. MAGRO”
- N. 13’ – EM 17/7/1937: PRESENÇA; “RETIROU-SE”
- N. 13 - EM 19/7/1937: “PEDIU 15 DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 14 - EM 13/8/1937: “PEDIU DOIS MEZES E QUINZE DIAS DE LICENÇA. S. MAGRO”
- N. 15 - EM 2/8/1937: “AFASTOU-SE POR MAIS DOIS MEZES. S. MAGRO”
- N. 16 - EM 26/8/1937: “REASSUMIU HOJE. S. MAGRO”
- N. 17 - EM 5/8/1937: “TOMOU POSSE HOJE. S. MAGRO”
- N. 18 - EM 7/6/1937: “REASSUMIU O EXERCÍCIO. S. MAGRO”
- N. 19 - EM 5/7/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR TRES MEZES. S. MAGRO”
- N. 20 - EM 2/7/1937: “PEDIU AFASTAMENTO POR DOIS MEZES. S. MAGRO”
- N. 21 - EM 23/7/1937: “FOI EXONERADA POR ACTO DE 15-7-1937. S. MAGRO”
- N. 22 - EM 1/6/1937: “AFASTOU-SE POR SEIS MESES. S. MAGRO”

- N. 23 - EM 9/9/37: "TOMOU POSSE HOJE A SUBST. DALVA TIRICO. S. MAGRO"
- N. 24 - EM 10/6/1937: "AFASTOU-SE POR SEIS MEZES. S. MAGRO"
- N. 25 - EM 22/7/1937: "PEDIU AFASTAMENTO POR 4 MEZES. S. MAGRO"
- N. 26 - EM 22/11/1937: "PEDIU MAIS VINTE DIAS DE AFASTAMENTO. S MAGRO"
- N. 27 – EM 7/10/1937: "PEDIU DOIS MEZES DE AFASTAMENTO A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO"
- N. 27' – EM 26/11/1937: "REASSUMIU O EXERCÍCIO"
- N. 28 - JUNTO AOS REGISTROS DE AUSÊNCIA – "DOENTE"
- N. 29 - JUNTO AO REGISTRO DE AUSÊNCIA – "DOENTE"
- N. 30 - JUNTO AOS REGISTROS DE AUSÊNCIA – "DOENTE"

1939	PROFESSORAS ADJUNTAS	FALTAS										
TURMAS	MÊS	FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	TOTAL
		DIAS LETIVOS	22	27	21	24	8	26	27	24	25	23
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANO	ONDINA COSTA	1, (N. 1)	3, (N. 3)	0	2, (N. 7, N. 7')	0	1, (N. 11), 2 (N. 13),	1 (N. 14)	24 L (N.14')	25 L (N. 28)	23 L (N. 28')	10 + 72 L
2º ANO A	ELZA HELLMEISTER	1	0	0	1	1	2	0	2	0	0	7
2º ANO B	ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO	1	2	2	1, (N. 8)	0	1 (N. 12)	27 L, (N. 12')	24 L	25 L (N. 29)	0	7 + 76 L
3º ANO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	1, (N. 2)	1	0	1, (N. 6)	0	25 L	1 (N. 16)	0	0	2	6 + 25 L
4º ANO	LEONTINA CARDOSO	0	2 (N. 5)	0	0	0	3 , (N. 10)	1, (N. 15)	24 L	25 L, (N. 30)	23 L, (N. 30')	4 + 72 L
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANO	IRACEMA RIBAS	1	0	1	2	2	0	1	0	1	0	8
2º ANO A	EDITH CAZES VIANNA	5	15 L,	21 L	24 L	8 L	5	8	2,	5	6	35 +

			(N. 22)						(N. 27), 4			68 L
2º ANO B	LEONOR GUEDES DE CAMARGO	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	8
3º ANO	DOLORES DE CAMARGO BUENO	2, (N. 17, N. 19)	2 (N. 23)	0	2 (N. 25, N. 26)	0	1	0	3	11 (N. 31)	2	23
4º ANO A	OTTILIA CARRERA	0	2 (N. 20, N. 21), 1	18 L	24 L	8	3	2	6	1	5	28 + 42 L
4º ANO B	VIOLETA DÓRIA LINS	1, (N. 18)	0	3, (N. 24)	1	0	3	11 L (N. 34)	18 L	1	2	11 + 29 L
E. MOD. ISO.	MARINA VILLELA	3	2	1	3	0	4	2	0	4	0	19

1 – EM 15/2/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE”

2 – EM 16/2/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE”

3 – EM 16/3/1939: “FALTEI NOS DIAS 14 E 15 POR DOENTE”

4 - “FALTEI HONTEM POR MOLESTIA. LEONTINA CARDOSO”

5 - EM 17/3/1939: “FALTEI HONTEM POR MOLESTIA. LEONTINA CARDOSO”

6 – EM 6/5/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. 6-5-939. M. DO CARMO A. CORRÊA”

7 – EM 6/5/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. 6-5-939. ONDINA COSTA”

7’ – EM 10/5/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE . ONDINA COSTA”

- 8 – EM 14/5/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA F. DA COSTA COUTO. 14 DE MAIO DE 1939.”
- 10 - EM 5/7/1939: “POR FALECIMENTO DE MEU PAI, FALTEI DE PRIMEIRO A 4. LEONTINA CARDOSO”
- 11 - EM 11/7/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. (ONDINA COSTA)”
- 12 - EM 11/7/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. ANALIA F. DA COSTA COUTO”
- 12’ – EM 1/8/1939: “D. ANALIA COSTA COUTO ENTROU EM GOZO DE DOIS MEZES DE LICENÇA PREMIO SENDO SUBSTITUÍDA POR D. IDALINA HADAD (SIC). S. MAGRO”
- 13 - EM 21/7/1939: “FALTEI NOS DIAS 19 E 20 POR DOENTE. ONDINA COSTA.”
- 14 - EM 9/8/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”
- 14’ -LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: SOLICITOU, EM 6/9/39, LICENÇA POR MOTIVO DE SAÚDE
- 15 – EM 17/8/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. LEONTINA CARDOSO”
- 16 - EM 6/5/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENTE. 6-5-939. M. DO CARMO A. CORRÊA”
- 17 – EM 9/2/1939: “FALTEI HONTEM POR MOLESTIA. DOLORES BUENO”
- 18 - EM 14/2/1939: “FALTEI HONTEM POR DOENÇA. 14-2-29. VIOLETA D. LINS”
- 19 - EM 28/2/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. DOLORES BUENO”
- 20 - EM 4/3/1939: “FALTEI ONTEM POR MOLÉSTIA. O. CARRERA”
- 21 - EM 7/3/1939: “FALTEI ONTEM POR MOLÉSTIA. O. CARRERA”
- 22 - EM 15/3/1939: “PEDIU TRES MEZES DE LICENÇA, A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO”
- 23 - EM 17/3/1939: “FALTEI NOS DIAS 15 E 16 POR MOTIVO DE MOLESTIA. DOLORES BUENO”
- 24 - EM 15/4/1939: “FALTEI TRES DIAS POR MOLESTIA. 15-IV-39 VIOLETA D. LINS)
- 25 - EM 12/5/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. DOLORES BUENO)
- 26 - EM 15/5/1939: “FALTEI HONTEM POR MOTIVO DE MOLESTIA. DOLORES BUENO)
- 27 - EM 6/9/1939: “FALTEI NOS DIAS 4 E 5 POR DOENTE. E. VIANNA”
- 28 - “LICENCIADA DE 1 A 31”
- 28’ - EM 3/11/1939: “LICENCIADA ATÉ 30-11”
- 29 - EM 2/10/1939: “LICENCIADA DE 1 A 31”
- 30 - EM 2/10/1939 “LICENCIADA DE 1 A 31”

30' - EM 2/11/1939 "LICENCIADA DE 1 A 30-11"

33 - "FALTEI 27 E 28 POR DOENTE. E. VIANNA"

34 - LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: SOLICITOU LICENÇA SAÚDE EM 29/8/39

1939	SUBSTITUTAS EFETIVAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	MÊS											
	DIAS LETIVOS	22	27	21	24	8	26	27	24	25	23	227
	DALVA TIRICO	22	8, N. 5									30
	DAISY B. DE OLIVEIRA								N. 37, 0	1	0	1
	IDALINA HADDAD	14* (N. 2), 4	4, 15* (N.6)	12* (N. 7),	24*	5* 1	5, 10* (N. 8)	2	13	14* 11	23*	117* + 40
	ISOLINA FOMM RIVERA	21* (N. 1)	1, 26* (N. 9)	3* 16* (N. 10)	1, (N.10), 3	3	18	27	15, (N. 34)			68 + 66*
	MADALENA BOLLIGER DE CAMARGO	1	2	0	1	0	4, (N. 11), (N. 12), (N. 13)	(N. 14), 0	3	5	5	21
	MAGDA ARAUJO DE CAMPOS	4	1, (N. 15)	4	5, (N. 16)	(N. 17), 2	3, (N. 11), (N. 18), (N. 19),	9, (N. 21)	0	0	1	29

							(N. 20)					
	MARIA ALICE DORIA LINS			(N. 35), 4	19	0	9	2	0	0	3	37
	MARIA DE LOURDES IORIO	0	1	0	(N. 22), 2	0	0	5	2	3, (N. 38)	2	15
	MARIA HELOISA DE A. PENTEADO							(N. 36), 10	16	5	0	31
	MARIA ISABEL TEIXEIRA FERRÃO	14 * (N. 4), 4	1, 9 *, (N. 23)	2 *, 4, (N. 24), 8	2 *, 21	4	3, 15 *, (N. 25)	15*, 12	24	25	22	128 + 57*
	MARIA JOSÉ ALVES CORRÊA	3	10	1	0	0	26 *, (N. 26)	17 *, (N. 27), 1	24	25	9	73 + 43 *
	MARIA NAIR MARCHINI	22 *, (N. 3)	27*	21*	20 *, 4	2	1, 20* (N. 28)	6*, 4	2	9	20, (N. 39)	42 + 116*
	OLGA BARBOSA	4, 3*, (N. 29)	7*, 10* (N. 29'), 1, (N. 30),									5 + 20*
	RUTH SOPHIA BOLLIGER	2	0	0	0	0	0,	6*,	0	3	0	5 + 6*

							(N. 11)	(N. 31)				
	YOLANDA DE ANGELIS	4	4	2	6	1	2, N. 25, 15*	27* OU 27	24* OU 24	25* OU 25, (N. 40)	20*, (N. 41)	19 + 35* + 76 (?)*
ADJUNTO/ PROF. DENTISTA	FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	2	0	1	1	0	2	2	2	2, 3 AB (N. 42), (N. 43)	1	13 + 3 AB

N. 1 – EM 2/2/1939: “A SUBSTITUTA ISOLINA FOMM RIVERA PEDIU UM MEZ DE AFASTAMENTO A CONTAR DE HOJE. S. MAGRO”

N. 2 – EM 2/2/1939: “A SUBSTITUTA IDALINA HADAD PEDIU 15 DIAS DE AFASTAMENTO A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO”

N. 3 – EM 2/2/1939: “A SUBSTITUTA M. NAIR MARCHINI PEDIU TRES MEZES DE AFASTAMENTO A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO”

N. 4 – EM 2/2/1939: “A SUBSTITUTA M. ISABEL T. FERRÃO PEDIU AFASTAMENTO DE 15 DIAS A CONTAR DE HOJE. S. MAGRO”

N. 5 – EM 10/3/1939: “A SUBSTITUTA EFETIVA PROF. D. DALVA TIRICO FOI EXONERADA, HOJE, A PEDIDO. DIARIO OFFICIAL DE 10 - 3 – 939.
G. ALVES CORRÊA”

N. 6 – EM 14/3/1939: “PEDIU MAIS QUINZE DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 7 – EM 15/4/1939: “A SUBSTITUTA IDALINA HADDAD PEDIU UM MEZ E VINTE DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 8 – EM 13/7/1939: “PEDIU QUINZE DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 9 – EM 2/3/1939: “PEDIU MAIS DOIS MEZES DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 9’ – EM 11/4/1939: “PEDIU MAIS SEXTENTA DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 10 – EM 6/5/1939: “RETIROU-SE ÀS 14 HORAS.”

N. 11 – EM 12/7/1939, PRESENÇA MAS... “AS SUBSTITUTAS RUTH S. BOLIGER, MAGDA CAMPOS E MADALENA B. DE CAMARGO NÃO FICARAM PARA O EXERCÍCIO DE SEU CARGO SENDO PORTANTO PASSÍVEIS DE FALTA. S. S. MAGRO”

- N. 12 – EM 24/7/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE”
- N. 13 - EM 28/7/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE”
- N. 14 – EM 15/8/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 12:30 HORAS”
- N.15 – EM 22/3/1939: “RETIROU-SE CEDO. S. MAGRO”
- N. 16 – EM 11/5/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 13:00 HORAS”
- N. 17 – EM 1/6/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 12:30 HORAS”
- N. 18 – EM 17/7/1939: “A SUBSTITUTA MAGDA ARAUJO CAMPOR RETIROU-SE, POR DOENTE ÀS 13:45. SYLVIA MAGRO”
- N. 19 – EM 27/7/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE”
- N. 20 - EM 28/7/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE. S. MAGRO”
- N. 21 – EM 16/8/1939: NOTA JUNTO À ASSINATURA DA PROFESSORA: “SEM EFEITO. ? S. MAGRO”
- OBS.: A INTERROGAÇÃO FOI GRAFADA COM TINTA PRETA, EM ACRÉSCIMO À NOTA REDIGIDA EM TINTA VERMELHA PELA DIRETORA
- N. 22 – EM 11/5/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 14:00 HORAS.”
- N. 23 – EM 22/3/1939: “PEDIU 15 DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 24 – EM 22/4/1939: “PEDIU DEZ DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 25 – EM 14/7/1939: “AS SUBSTITUTAS M. IZABEL FERRÃO E YOLANDA DE ANGELIS REQUERERAM UM MEZ DE AFASTAMENTO A PARTIR DE HOJE. S. MAGRO”
- N. 26 – EM 1/7/1939: “ENTROU COM DOIS MEZES DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 27 – EM 30/8/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 13,00 HORAS.”
- N. 28 – EM 8/7/1939: “PEDIU UM AFASTAMENTO DE UM MEZ. S. MAGRO”
- N. 29 – EM 25/2/1939: “PEDIU 10 DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 29’ – EM 9/3/1939: “PEDIU MAIS DEZ DIAS DE AFASTAMENTO.”
- N. 30 – EM 21 /03/1939: “A SUBSTITUTA OLGA BARBOS FOI EXONERADA EM DATA DE HOJE.”
- N. 31 – EM 14/8/1939: “PEDIU SEIS DIAS DE AFASTAMENTO. S. MAGRO”
- N. 32 – EM DIVERSOS DIAS DO MÊS: “AFASTADA”; FALTAS E AFASTAMENTOS INTERCALADOS SUGEREM QUE, DE FATO A PROFESSORA ESTAVA AFASTADA E QUE O REGISTRO NÃO FOI FEITO DE MANEIRA ADEQUADA.
- N. 34 – EM 20/09/1939 DEIXA DE CONSTAR O NOME DE ISOLINA FOMM RIVERA

N. 35 – PASSA A ASSINAR O LIVRO PONTO EM 01/04/1939, SEM QUALQUER OBS. ADICIONAL

N. 36 – EM 3/8/1939: “TOMOU POSSE EM 3-8-39.”

N. 37 – EM 21/09/1939 PASSA A CONSTAR O NOME DE DAISY B. DE OLIVEIRA, SEM QUALQUER OBS.

N. 38 – EM 14/10/1939: PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 13,00 HORAS”

N. 39 – EM 27/11/1939: “EXONERADA NESTA DATA.”

N. 40 – A PARTIR DE 16/10 CONSTA OBS. “AFASTADA”

N. 41 – CONSTA PARA TODAS AS FALTAS DO MÊS A OBS. “AFASTADA”

N. 42 – AB = FALTA ABONADA; PARA TRÊS FALTAS, OBS. “FALTA ABONADA POR MORTE DE TIO.”

N.43 – ATÉ 17/10/1939, CONSTA JUNTO AO CAMPO DE ASSIN. DO PROF. A EXPRESSÃO “ADJUNTO”; A PARTIR DESTA DATA PASSA A CONSTAR “PROF. DENTISTA”

1941	PROFESSORAS ADJUNTAS	FALTAS										
		MÊS	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
TURMAS	DIAS LETIVOS	21	26	21	26	8	27	24	24	25	22	224
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANO	ONDINA COSTA	0	1; 1; (N. 2)	0	2; (N. 3); (N. 5)	0	1	0	6 L	3	1	9 + 6 L
2º ANO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	0	0	0	1; (N.4)	0	0; (N. 6)	1; (N. 7)	0	0	2; (N. 8); (N. 9)	4
3º ANO	ELZA HELLMEISTER	1	0	0	2	0	2	0	2; 22 L; (N. 12)	1; 24 L; (N. 13)	0 + 22 L; (N. 14)	8 + 68 L
4º ANO	VIOLETA DÓRIA LINS	3	2; (N. 10); (N. 11)	0	1	0	1	0	2	0	0	9
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANO A	IRACEMA RIBAS	(N. 1); 1	2	1	3	0	0	0	0	0	0	7
1º ANO B	MARINA VILELA DE	1	1	0	2	0	5	0	3	0	1	13

	TOLEDO											
2º ANO A	EDITH CAZES VIANNA	3	5	2	2	0	12	5	3	2	1	35
2º ANO B	LEONOR GUEDES DE CAMARGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3º ANO A	DOLORES DE CAMARGO BUENO	0	0	1; (N. 15)	0	0	2	2	0	3	2	10
3º ANO B	ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO	0	1	0	2, 1; (N. 16)	0	1	2	0	0	2	9
4º ANO A	OTTILIA CARRERA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
4º ANO B	LEONTINA CARDOSO	1	0	6	2	0	0	2	0	26 L; (N. 17)	22 L; (N. 18)	11 + 48 L

N. 1 – PRESENÇA; “RETIROU-SE À 1,30”

N. 2 – “FALTEI DIA 12 POR MOTIVO DE MOLÉSTIA. ONDINA COSTA”

N. 3 – “FALTEI ONTEM POR DOENTE. 24-5-941. M. DO C. A. CORRÊA”

N.4 - “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA”

N. 5 - “FALTEI HONTEM POR DOENTE. ONDINA COSTA 29 – 5 - 941”

N. 6 – OBS. JUNTO À ASSINATURA, EM 16/07: “RETIROU-SE DA AULA 13/40 HORAS”

N.7 – “FALTEI ONTEM POR DOENTE. M. DO C. A. CORRÊA”

N. 8 – “FALTEI ONTEM POR DOENTE. M. DO CARMO A. CORRÊA”

N. 9 – “FALTEI ONTEM POR DOENTE. M. DO C. A. CORRÊA”

N. 10 – “FALTEI ONTEM POR DOENÇA. VIOLETA D. LINS”

N. 11 - “FALTEI ONTEM POR DOENÇA. VIOLETA D. LINS”

N. 12 – FALTAS COM OBS. “LICENCIADA” OU “REQ. LICENÇA PREMIO”

N. 13 – FALTAS COM OBS. “LICENCIADA” OU “REQ. LICENÇA PREMIO”

N. 14 - FALTAS COM OBS. “LICENCIADA”

N. 15 – “FALTEI ONTEM POR DOENTE. DOLORES BUENO”

N. 16 – “FALTEI ONTEM POR MOTIVO DE MOLÉSTIA. ANALIA COSTA COUTO”

N. 17 – OBS. “REQ LICENÇA PRÊMIO”; OBS. SE REPETE JUNTO AOS DEMAIS REGISTROS DE FALTAS DO MÊS.

N. 18 – OBS. “REQ LICENÇA PRÊMIO” SE REPETE JUNTO AOS REGISTROS DE FALTAS DO MÊS.

1941	SUBSTITUTAS EFETIVAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	MÊS											
	DIAS LETIVOS	21	26	21	26	8	27	24	24	25	22	224
	ANTONIO PAULILO				N. 21; O	O	1	O	3	1	1	6
	CECÍLIA GOMES	7	5	1	1	2	2	1	0	0	0	19
	DAISY B. DE OLIVEIRA	1	7; 6*; (N. 5)	21*; (N. 6)	26*; (N. 7)	8*; (N.8)	27*; (N.9)	24*; (N.10)	24*; (N.11)	25*; (N.12)	22*; (N.13)	8 + 183*
	DIRCE MORAES NASCIMENTO		(N. 16); 0	0	2	0	9; 16 *	2	0	0	2	15 + 16*
	IRACEMA MACHADO DA SILVA				(N.15); 5; 16*	8*	1; 26*	3; 21*	1; 23*	3; 22*	1; 21*	14; 137*
	IRENE ALBERTIN	6	1	2	2; 2*; 3; 14*; 1	0	1; 1*	4; 21*	3; 21 *	4; 21*	2; 18 *	29 + 98*
	JUDITH AMARAL		(N. 19);	0	2	0	1	3	1	1	2	10

			0									
	LEONOR MOTTA ZUPPI	3	0	0	2	0	3	1	1	0	0	10
	MAGDA ARAUJO DE CAMPOS	10; N. 1; N. 0.	6	2	2	0	3	4	4	2	0	33
	MARIA DE LOURDES IORIO	5	14; 5*	1; 20*	3; 23 *	1; 2*	9	9	4	1	4	51 + 50 *
	MARIA HELOISA DE A. PENTEADO	9	5	4	4	0	4	9	9; 15 *	2; 23*	1; 21 *	47 + 59*
	MARIA JOSÉ ALVES CORRÊA	15	26	6; (N. 14)								47
	OPHELIA RICCI		(N. 17); 0	1	1	0	4	3; (N.18); 13*	24*	25*	3; 4*	12 + 66*
	RUTH SOPHIA BOLLIGER	1; (N. 2)	24; (N. 20)									25
	YOLANDA DE ANGELIS	1; (N. 3)										1
	YOLANDA HELLMISTER	5; (N. 4)										5
PROF. DENTISTA	FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	0	2	0	3	0	0	1	2	0	1	9

- N. 0 – EM 15/2/1941: PRESENÇA; “RETIROU-SE. S. MAGRO”
- N. 1 – PRESENÇA; “RETIROU-SE. S. MAGRO”
- N. 2 – EM 4/2/1941: “REQUEREU EXONERAÇÃO”
- N. 3 – EM 4/2/1941: “REQUEREU EXONERAÇÃO”
- N. 4 – EM 8/2/1941: “REQUEREU EXONERAÇÃO”
- N. 5 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 6 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 7 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 8 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 9 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 10 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 11 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 12 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 13 – FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. * - FALTAS COM OBS. “AFASTADA”
- N. 14 – EM 7/4/1941: “EXONERADA A PEDIDO EM 6/4/941. S. MAGRO”; LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: EM 12/3/41, SOLICITA EXONERAÇÃO DO CARGO DE SUBST. EFETIVA NO C. PRIMÁRIO DA E. N.
- N. 15 – EM 5/5/1941: “ENTROU EM EXERCÍCIO DE CARGO EM 5/5/941.”
- N. 16 - EM 4/3/1941: “TOMOU POSSE.”
- N. 17 – EM 21/03/1941, PASSOU A ASSINAR; NENHUMA OBS.; (LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: SOLICITOU NOMEAÇÃO COMO SUBST. EFET. EM 6/2/41)
- N. 18 – EM 13/08/1941: “PEDIU UM MEZ DE AFASTAMENTO”
- N. 19 – PASSOU A ASSINAR EM 26/03/1941; SEM OBS.
- N. 20 – EM 28/3/1941: “EXONERADA HOJE. S. MAGRO”
- N. 21 – PASSOU A ASSINAR EM 26/05/1941; SEM OBS.

1943	PROFESSORAS ADJUNTAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
TURMAS/	MÊS											
	DIAS LETIVOS	19	25	22	24	8	27	26	24	26	23	224
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANO	ONDINA COSTA	3	2	0	3	0	1	0	7	2	0	18
2º ANO	DOLORES DE CAMARGO BUENO	0	0	0	3	0	3	0	3	0	0	9
3º ANO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	0	0	0	0	0	27 L	26 L	2	0	1	3 + 53 L
4º ANO	VIOLETA DÓRIA LINS	1	3	3	3	0	4	3	2	1	2	22
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANO A	IRACEMA RIBAS FERRAZ	0; (N. 1)										0
1º ANO A	SARAH VEIGA MORONI	(N. 2); 9	2; 5 L	8; 13 L	15	0	3	3	1	3	3	47 + 18 L
2º ANO A	EDITH CAZES VIANNA	1	7	8; 13 L	23 L	0	6	6	6	26 L	23 L	34 + 85 L
2º ANO B	LEONOR GUEDES DE	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

	CAMARGO											
3º ANO A	MARINA VILELA DE TOLEDO	3	3	3	3	1	3	12 L (N.3)	24 L	17 L	3	19 + 53 L
3º ANO B	ELZA HELLMEISTER	2	3	0	3	2	3	3	2	1	3	22
4º ANO A.	LEONTINA CARDOSO	0	3	3	3	2	3	3	0	2	2	21
4º ANO B	OTTILIA CARRERA	0	0	3	0	0	2	0	0	1	0	6
ESCOLA ISOLADA MODELO	NAIR DE OLIVEIRA	1	1	1	2	2	26 L; (N. 4)	26 L	4	2	1	14 + 52 L

N. 1 – ASSINOU ATÉ 17/2/1943. LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: EM 19/1/43, CONSTA SOLICITAÇÃO DE PERMUTA PARA O GRUPO ESCOLAR “DOM BARRETO”,

N. 2 – PASSOU A ASSINAR EM 18/2/1943. OBS.: “TOMOU POSSE HOJE, DE ADJUNTO DO CURSO PRIMÁRIO D. SARAH VEIGA MORAES, REMOVIDA DO GRUPO E. D. BARRETO, TENDO ENTRADO IMEDIATAMENTE EM LICENÇA. S. MAGRO”

N. 3 - LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: SOLICITOU LICENÇA EM 23/8/43

N. 4 - LIVRO. DE REGISTRO DE REQUERIMENTOS: SOLICITOU LICENÇA EM 3/7/43)

1943	SUBSTITUTAS EFETIVAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	MÊS											
	DIAS LETIVOS	19	25	22	24	8	27	26	24	26	23	224
	ANTONIO PAULILO	18	24	22	21; (N. 4)							85
	CARMEN IORIO	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	4
	CECÍLIA GOMES	2	1	0	3	8	3	5	1	7	0	30
	DAISY B. DE OLIVEIRA	8	25	4; (N. 1)								37
	DIRCE MORAES NASCIMENTO	1	3	0	0	1	2	0	1	0	3	11
	ELZA THEOTO	4	4	5; (N. 7); 7 *	24 *	8 *	22 *; (N. 9)					13 + 61 *
	JUDITH AMARAL	0	1	4	2; (N. 3); 12 *	8 *	3	20 *	24 *	26 *	23 *	10 + 113 *
	JURACY DE FRANÇA SILVEIRA	8	11	3; (N. 8)								22
	LEONOR MOTTA ZUPPI	1	19	4;								24

				(N.6)								
	MAGDA ARAUJO DE CAMPOS	17	25	1; (N.5)								43
	MARIA DA GLÓRIA A. DE CAMPOS	3	3	2	5	2	4; (N. 10); 21 *	26 *	24 *	26 *	11 *	19 + 108 *
	MARIA DE LOURDES GODOY				(N. 11); 3 *	8 *	6 *	26 *	24 *	26 *	23 *	116 *
	MARIA DE LOURDES MENDES NOGUEIRA			(N. 12); 6	7	2	4	22 *	24 *	26 *	21 *	19 + 93 *
	NAIR SANTOS GARCIA						2; (N.14)	4	9	0	0	15
	OPHELIA RICCI	18	11; (N. 2)									29
PROF. DENTISTA	FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	2	3	3	3	3	0	3	3	3	0	23

N. 1 – EM 6/4/1943, DEIXA DE CONSTAR O NOME.

N. 2 – EM 16/3/1943, DEIXA DE CONSTAR O NOME. NENHUMA OBS.

N. 3 – EM 17/5/1943: “AFASTADA. S. MAGRO”.

N. 4 – DEIXOU DE ASSINAR A PARTIR DE 28/5/1943; NENHUMA OBS.

N. 5 – EM 1/4/1943: “EXONERADA. S. MAGRO”

N. 6 - EM 5/4/1943: “EXONERADA. S. MAGRO”

N. 7 – AFASTADA

N. 8 - DEIXOU DE ASSINAR A PARTIR DE 12/4/1943; NENHUMA OBS.

N. 9 – EM 26/7/1943: “EXONERADA”

N. 10 – EM 7/7/1943: “PEDIU AFASTAMENTO”.

N. 11 – EM 27/5/1943: “ENTROU EM EXERCÍCIO HOJE – CONTINUANDO AFASTADA POR ESTAR SUBSTITUINDO A PROF. DA ESCOLA MUNICIPAL DA FAZENDA BOA VISTA. S. MAGRO”

N. 12 – PASSOU A ASSINAR O PONTO EM 19/4/1943. NENHUMA OBS.. EM 20/4/1943: “PEDIU AFASTAMENTO. S. MAGRO”

N. 13 – EM 10/7/1943: “ENTROU EM EXERCÍCIO HOJE.”

N. 14 - (LIVRO DE REGISTRO DE REQUERIMENTO: EM 12/6/43, SOLICITOU REMOÇÃO PARA O CARGO DE SUBST. EFETIVA NA ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”)

1945	PROFESSORAS ADJUNTAS	FALTAS										
		FEV.	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
TURMAS	MÊS											
	DIAS LETIVOS	12	24	24	23	8	25	20	25	27	18	206
	SEÇÃO MASCULINA											
1º ANO	ONDINA COSTA	3	0	1	1	0	3	0	23	6	2	39
2º ANO	MARIA DO CARMO ALVES CORRÊA	2	2	0	2	0	2	0	3	0	3	14
3º ANO	DOLORES DE CAMARGO BUENO	3	1	0	0	1	0	1	0	3	0	9
4º ANO	VIOLETA DÓRIA LINS	0	(N. 1); 4	(N. 2); 18 L	18 L	8	1	1	4; (N. 3); 1	4	3	26 + 36 L
	SEÇÃO FEMININA											
1º ANO	SARAH VEIGA MORONI	(N.4); 1	0	2	1	0	3	0	5; (N. 5); 2	0	0	14
1º ANO MISTO	NAIR DE O. S. CAMARGO	6	3	3	3	3	3	4	23	27	8	83
2º ANO A	EDITH CAZES VIANNA	1	4	4; (N. 6);	8	0	5	4	14	13	3	76

				20								
2º ANO B	LEONOR GUEDES DE CAMARGO	0	0	6	0	0	0	0	19	14, (N. 7)		39
3º ANO A	MARINA VILELA DE TOLEDO	2	2	4	4	3	25 L	26 L	3 L; (N. 8); 6	0	3	24 + 54 L
3º ANO B	ELZA HELLMEISTER	2	6	3; (N.9)	3	3	2	3	0	0	3	25
4º ANO A.	ANTONIETA ZINNI	0	3	3	4	0	4	0	0	3	3	20
4º ANO B	OTTILIA CARRERA	0	0	3	2	0	0	1	3	2	0	11
PROF. À DISPOSIÇÃO	ANADYA NAVARRO DA SILVEIRA MARQUES						(N. 10), 0	16	2	3	3	24

N. 1 – PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 15 HORAS. S. MAGRO”

N. 2 – EM 9/4/1945: “ENTROU EM GOSO DE LICENÇA. S. MAGRO”.

N. 3 – EM 7/9/1945: “NÃO COMPARECEU PORQUE ESTAVA DOENTE. VIOLETA D. LINS”

N. 4 – EM 21/2/1945: PRESENÇA; “RETIROU-SE À HORA DO RECREIO. S. MAGRO”

N. 5 – EM 7/9/1945: “NÃO COMPARECEU PORQUE ESTAVA DOENTE. SARAH DA VEIGA MORONI”

N. 6 – EM 5/4/1945: “ENTROU EM GOSO DE LICENÇA. S. MAGRO”.

N. 7 - A PARTIR DE 17 /10/1945, DEIXA DE CONSTAR PRESENÇA; NENHUMA OBS.

N. 8 – EM 5/9/1945: “REASSUMIU HOJE”

N. 9 – PRESENÇA; “RETIROU-SE ÀS 15 HORAS”

N. 10 – A PARTIR DE 2/7/1945, PASSA A CONSTAR AO FINAL DA LISTA DAS PROFESSORAS ADJUNTAS

1945	SUBSTITUTAS EFETIVAS	FALTAS										
		FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	TOTAL
	MÊS											
	DIAS LETIVOS	12	24	24	23	8	25	20	25	27	18	206
	CARMEN IORIO	1	3	2	14	8; (N. 3)						28
	CECÍLIA GOMES	2	6	1	3	0	17 * (N. 1)	2	0	0	3	17 + 17 *
	DIRCE MORAES NASCIMENTO	8	7	24	23	0	0	0	4	6	18	90
	HELBE AUGUSTA PEREIRA DA FONSECA	2	15	24	24	8	25	26	25	27	18	194
	JOCELINA DE MATTOS	8	24	24	24	8	25	2; (N. 2)				115
	JUDITH AMARAL	2	2	7	13	8; (N. 3)						32
	JURACY DE MATTOS						(N. 4); 1	2	1	1	1	6
	LYDIA SAVOIA	0	23	24	23	1	0	3	0	0	1	75
	MARIA DA GLÓRIA ARAÚJO DE CAMPOS	3	5	1	15	8; (N. 3)						32

	MARIA DE LOURDES GODOY	5; (N. 5)										5
	MARIA DE LOURDES MENDES NOGUEIRA	7	5	4	10	7	1; (N. 6); 24	25	25	27	18	153
	NAIR SANTOS GARCIA	1; (N. 7); 5; (N. 8); 6	24	24	23	7	24	26	25	11	13	189
	PALMYRA CARVALHO DE MOURA	0	2	0	1; (N. 9) 6	8	25	26	25	27	18	138
SUBSTIT. EVENTUAL	ALDA APARECIDA GODOY				(N. 11)							
SUBSTIT. EVENTUAL	TERESINHA NOGUEIRA DE ANDRADE				(N. 11)							
SUBSTIT. EVENTUAL	LELIA DOS SANTOS LEITÃO				(N. 11)							
SUBSTIT. EVENTUAL	EDITE PEREIRA				(N. 10)							
SUBSTIT. EVENTUAL	CARLOTA MARIA AP. PEREIRA				(N. 10)							

PROF. DENTISTA	FLORIANO PEIXOTO DE AZEVEDO MARQUES	1	3	3	3	2	3	3	0	0	4	22
-------------------	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

N. 1 – EM 2/7/1945: “AFASTADA”.

N. 2 – EM 3/8/1945: DEIXA DE CONSTAR PRESENÇA DE JOCELINA DE MATTOS; NENHUMA OBS.

N. 3 – EM 9/6/1945: “EXONERADAS AS PROFS M. DA GLÓRIA ARAUJO CAMPOS, JUDITH AMARAL E CARMEN IORIO POR ATO DE 16 DE MAIO DE 1945.”

N. 4 – EM 27/7/1945: “D. JURACY DE MATTOS NOMEADA NESTA DATA SUBSTITUTA EFETIVA”

N. 5 – EM 21/2/1945: DEIXA DE CONSTAR PRESENÇA DE MARIA DE LOURDES GODOY;

N. 6 – EM 2/7/1945: “AFASTADA”.

N. 7 – EM 15/2/1945: “PEDIU AFASTAMENTO. S. MAGRO”.

N. 8 – EM 22 DE/2/1945: “PEDIU AFASTAMENTO. S. MAGRO”.

N. 9 – “AFASTADA A PARTIR DE HOJE. 23/5/1945”.

N. 10 – SÓ LECIONOU EM 23/5/1945

N. 11 – SÓ LECIONOU EM 30/5/1945

ANEXO 2

LIVRO DE CHAMADA DO CURSO PRIMÁRIO (FEM. E MASC.) ANEXO À ESCOLA NORMAL “CARLOS GOMES”

PROFESSORAS QUE LECIONARAM POR TUMA POR ANO LETIVO

(QUADRINHOS HACHUREADOS – DADOS COMPLETOS PARA A TURMA)

(PA – PROF ADJUNTA PS – PROF SUBSTITUTA)

TURMA/ANO 1º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
1º A FEM. 1937		Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/7 – 31/8	Yolanda de Angelis (PS) 1/9 – 30/11			2	1
1º FEM. 1938	Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/2 – 30/11					1	0
1º FEM. 1939	Iracema Ribas Ferraz (PA) 1/2 – 30/11					1	0
1º FEM. 1940	Iracema Ribas Ferraz (PA) 12/2 – 28/11					1	0
1º A FEM. 1941	Iracema Ribas Ferraz (PA) 3/2 – 29/11					1	0
1º B FEM. 1941	Marina Villela de Toledo (PA) 3/2 – 29/11					1	0
1º A FEM. 1942	Iracema Ribas Ferraz (PA) 6/2 – 30/9	Cecília Gomes (PS) 1/10 – 31/10	Iracema Ribas Ferraz (PA) 3/11 – 30/11			2	2
1º A FEM. 1943	Cecília Gomes (PS) 8/2 – 31/5	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 1/6 – 29/11				2	1
1º A FEM. 1944	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 24/2 – 30/11					1	0
1º A FEM. 1945	Sarah da Veiga Moroni (PS ??) 15/2 – 26/11					1	0

TURMA/ANO 2º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
2º A FEM. 1937	Edith Cazes Vianna (PA) 11/2 – 30/4	PROF. SUBST. (só assinat.) 4/5 – 31/5	Edith Cazes Vianna (PA) 1/6 – 10/6	Ruth Sophia Bolliger (PS) 1/7 – 31/8	Edith Cazes Vianna (PA) 1/9 – 30/11	3	4
2º A FEM. 1937	Gilda Schremer Anderson (PS) 1/2 – 28/2	Edith Cazes Vianna (PA) 2/3 – 30/11				2	1

2º B FEM. 1938	Leonor Guedes de Camargo (PA) 1/2 – 30/11					1	0
2º A FEM. 1939		Edith Cazes Vianna (PA) 1/9 – 30/11					
2º B FEM. 1939	Leonor Guedes de Camargo (PA) 1/2 – 28/11					1	0
2º A FEM. 1940	Edith Cazes Vianna (PA) 12/2 – 30/4	Daisy B. de Oliveira (PS) 2/5 – 8/6	Edith Cazes Vianna (PA) 1/7 – 30/9	Daisy B. de Oliveira (PS) 1/10 – 30/11		2	3
2º B FEM. 1940	Leonor Guedes de Camargo (PA) 12/2 – 30/11					1	0
2º A FEM. 1941	Edith Cazes Vianna (PA) 3/2 – 29/11					1	0
2º B FEM. 1941	Leonor Guedes de Camargo (PA) 3/2 – 29/11					1	0
2º A FEM. 1942	Marina Vilela de Toledo (PA) 6/2 – 30/5	Marina Vilela de Toledo (PA) 1/6 – 30/11				1	0
2º B FEM. 1942	Leonor Guedes de Camargo (PA) 6/2 – 30/11					1	0
2º A FEM. 1943	Edith Cazes Vianna (PA) 8/2 – 31/3	Dirce M. Nascimento (PS) 1/4 – 31/5	Edith Cazes Vianna (PA) 1/6 – 30/9	Nair Santos Garcia (PS) 1/10 – 30/11		3	3
2º B FEM. 1943	Leonor Guedes de Camargo (PA) 8/2 – 30/11					1	0
2º A FEM. 1944	Edith Cazes Vianna (PA) 24/2 – 30/11					1	0
2º B FEM. 1944	Leonor Guedes de Camargo (PA) 24/2 – 30/11					1	0
2º A FEM. 1945	Edith Cazes Vianna (PA) 15/2 – 31/8	Edith Cazes Vianna (PA) 1/9 – 29/9					
2º B FEM. 1945	Leonor Guedes de Camargo (PA) 15/2 – 31/8						

TURMA/ANO 3º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
3º A FEM. 1937	Dolores de Camargo Bueno (PA) 11/2 – 29/11					1	0
3º B FEM. 1937	Leonor Guedes de Camargo (PA) 11/2 – 30/11					1	0
3º A FEM. 1938	Dolores de Camargo Bueno (PA) 1/2 – 30/11					1	0
3º B FEM. 1938	Elza Hellmeister (PA) 1/2 – 30/11					1	0
3º FEM. 1939	Dolores de Camargo Bueno (PA) 1/2 – 30/11					1	0
3º A FEM. 1940	Dolores de Camargo Bueno (PA) 12/2 – 8/6	Dolores de Camargo Bueno (PA) 1/7 – 30/11				1	0
3º FEM. 1940	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 12/2 – 30/9	Yolanda Hellmeister (PS) 1/10 – 31/10	Leonor Motta Zuppi (PS) 4/11 – 30/11			3	2
3º A FEM. 1941	Dolores de Camargo Bueno (PA) 3/2 – 29/11					1	0
3º B FEM. 1941	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 3/2 – 29/11					1	0
3º A FEM. 1942	Dolores de Camargo Bueno (PA) 6/2 – 30/11					1	0
3º B FEM. 1942	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 6/2 – 30/5	Judith Amaral (PS) 1/6 – 10/6	Nair de Oliveira (PS) 1/7 – 31/7	Dirce M. Nascimento (PS) 1/8 – 30/9	Ophélia Ricci (PS) 1/10 – 30/11	5	4
3º A FEM. 1943	Marina Vilela de Toledo (PA) 8/2 – 31/8	Cecília Gomes (PS) 1/9 – 30/10	Marina Vilela de Toledo (PA) 3/11 – 30/11			2	2
3º B FEM. 1943	Elza Hellmeister (PA) 8/2 – 10/6	Elza Hellmeister (PA) 1/7 – 30/11				1	0

3° A FEM. 1944	Marina Vilela de Toledo (PA) 24/2 – 30/11					1	0
3° FEM. 1944	Elza Hellmeister (PA) 24/2 – 30/11					1	0
3° FEM. A 1945	Marina Vilela de Toledo (PA) 15/2 – 31/7	Dirce M. Nascimento (PS) 1/8 – 31/8	Marina Vilela de Toledo (PA) 1/9 – 26/11			2	2
3° FEM. B 1945	Elza Hellmeister (PA) 15/2 – 26/11					1	0

SÉRIE/ANO 4° ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
4° A FEM. 1937	Leontina Cardoso (PA) 1/2 – 30/9	Leontina Cardoso (PA) 1/10 – 29/11				1	0
4° B FEM. 1937	Otilia Carrera (PA) 11/2 - 31/8	Idalina Haddad (PS) 1/9 – 30/9	Otilia Carrera (PA) 1/10 - 30/11			2	2
4° A FEM. 1938	Violeta Dória Lins (PA) 1/2 – 30/11					1	0
4° B FEM. 1938	Otilia Carrera (PA) 1/2 – 10/6	Otilia Carrera (PA) 1/7 – 28/11				1	0
4° A FEM. 1939	Otilia Carrera (PA) 1/2 – 29/4	Maria José Alves Corrêa (PS) 2/5 – 10/6	Otilia Carrera (PA) 1/7 – 30/11			2	2
4° B FEM. 1939	Violeta Dória Lins (PA) 11/2 – 31/7	ADJUNTA SUBSTITUTA (NOME?) AGOSTO	Violeta Dória Lins (PA) 1/9 – 30/11			2	2
4° FEM. 1940	Otilia Carrera (PA) 12/2 – 30/3	Cecília Gomes (PS) ABRIL	Otilia Carrera (PA) 3/5 – 30/11			2	2
4° A FEM. 1941	Otilia Carrera (PA) 1/2 – 29/11					1	0
4° B FEM. 1941	Leontina Cardoso (PA) 3/2 – 30/9	Leonor Motta Zuppi (PS) 1/10 – 29/11				2	1
4° B FEM. 1942	Leontina Cardoso (PA) 6/2 – 28/2	Magda Araújo de Campos (PS) 2/3 – 30/4	Leontina Cardoso (PA) 2/5 – 28/11			2	2

4º A FEM. 1943	Leontina Cardoso (PA) 8/2 – 10/6						
4º B FEM. 1943	Otilia Carrera (PA) 8/2 – 30/11					1	0
4º B FEM. 1944	Otilia Carrera (PA) 24/2 – 10/6	Otilia Carrera (PA) 1/7 – 30/11				1	0
4º B FEM. 1945	Otilia Carrera (PA) 15/2 – 26/11					1	0

TURMA/ANO 1º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
1º A MASC. 1937	Ondina Costa (PA) 11/2 – 31/8	Maria José Alves Corrêa (PS) 1/9 - 30/11				2	1
1º MASC. 1938	Ondina Costa (PA) 1/2 – 30/11					1	0
1º MASC. 1939	Ondina Costa (PA) 1/2 – 30/11					1	0
1º MASC. 1940	Ondina Costa (PA) 12/2 – 30/11					1	0
1º MASC. 1941	Ondina Costa (PA) 3/2 – 29/11					1	0
1º MASC. 1942	Ondina Costa (PA) 6/2 – 10/6	Ondina Costa (PA) 1/7 – 30/11				1	0
1º MASC. 1943	Ondina Costa (PA) 8/2 – 30/11					1	0
1º MASC. 1944	Ondina Costa (PA) 24/2 – 30/11					1	0
1º MASC. 1945	Ondina Costa Grizi (PA) 15/2 – 26/11					1	0

TURMA/ANO 2º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
2º MASC. 1937	Violeta Dória Lins (PA) 11/2 – 30/11					1	0
2º MASC. 1938	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 1/2 – 30/11					1	0
2º MASC. 1939	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 1/2 – 10/6	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 1/7 – 31/7	Idalina Haddad (PS) AGOSTO/ SET	Maria Alice Dória Lins (PS) OUT/ NOV		3	2
2º MASC. 1939	Elza Hellmeister (PA) 1/2 – 30/11					1	0
2º MASC. 1940	Violeta Dória Lins (PA) 12/2 – 30/11					1	0
2º MASC. 1941	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 3/2 – 29/11					1	0
2º MASC. 1942	Elza Hellmeister (PA) 6/2 – 10/6						
2º MASC. 1945	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 15/2 – 26/11					1	0

TURMA/ANO 3º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
3º MASC. 1937	Anália Ferraz da Costa Couto (PA) 11/2 – 30/11					1	0
3º MASC. 1938	Leontina Cardoso (PA) 1/2 – 30/11					1	0
3º MASC. 1939	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/2 – 7/6	Maria de Lourdes Iório (PS) 1/7 – 31/7	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/8 – 30/11			2	2
3º A MASC. 1940	Elza Hellmeister (PA) 12/2 – 29/2	Ruth Sophia Bolliger (PS) 1/3 – 31/5	Elza Hellmeister (PA) 1/6 – 30/11			2	2

3º B MASC. 1940	Leontina Cardoso (PA) 12/2 – 31/9	Ruth Sophia Bolliger (PS) 1/10 – 30/11				2	1
Turma não identificada – Computada como 3º B Masc. ? 1941	Elza Hellmeister (PA) 3/2 – 30/8	Cecília Gomes (PS) 1/9 – 29/11				2	1
3º MASC. 1942	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 6/2 – 30/11					1	0
3º MASC. 1943	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 8/2 – 10/6	Maria da Glória Araujo de Campos (PS) 1/7 – 31/7	Maria de Lourdes M. Nogueira (PS) 2/8 – 31/8	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/9 – 30/11		3	3
3º MASC. 1944	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 24/2 – 10/6	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/7 – 30/11				1	0
3º MASC. 1945	Dolores de Camargo Bueno (PA) 15/2 – 26/11					1	0

TURMA/ANO 4º ANO						Nº de Profs (pelo menos)	Trocas de Profs (pelo menos)
4º MASC. 1937	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 11/2 – 30/11					1	0
4º MASC. 1938	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/2 – 31/5	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 1/6 – 30/11				1	0
4º MASC. 1939	Leontina Cardoso (PA) 1/2 – 31/8	Magda Araújo de Campos (PS) 1/9 – 30/11				2	1
4º MASC. 1940	Maria do Carmo Alves Corrêa (PS) 12/2 – 30/11					1	0
4º MASC. 1941	Violeta Dória Lins (PA) 3/2 – 10/6	Violeta Dória Lins (PA) 1/7 – 29/11				1	0
4º MASC. 1942	Violeta Dória Lins (PA) 6/2 – 31/10	Elza Theoto (PS) 3/11 – 30/11				2	1

4º MASC. 1943	Violeta Dória Lins (PA) 8/2 – 30/11					1	0
4º MASC. 1944	Violeta Dória Lins (PA) 24/2 – 30/11					1	0
4º MASC. 1945	Violeta Dória Lins (PA) 15/2 – 30/4	Maria da Glória Araujo de Campos (PS) 2/5 – 30/5	Cecília Gomes (PS) 1/6 – 9/6	Violeta Dória Lins (PA) 2/7 – 31/8	Antonieta Zinni (PS) 1/9 – 26/11	4	4

ANEXO 3

ÍTEGRA DO OFÍCIO ENTREGUE PELA COMISSÃO EXECUTIVA DO 1º CONGRESSO DE SAÚDE ESCOLAR AO PRESIDENTE VARGAS:

(Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, p. 21)

“Excelentíssimo Senhor Presidente da República

Tendo uma comissão de elementos dos mais representativos do nosso meio médico-educacional organizado um Congresso de Saúde Escolar, a realizar-se nesta Capital, no período de 21 a 27 de abril do corrente ano, venho com grande prazer e elevada consideração, solicitando de Vossa Excelência o seu alto patrocínio a esse certame, convidar Vossa Excelência a honrar com sua presença a solene abertura desse Congresso.

Afim de que, Excelentíssimo Senhor Presente, esse empreendimento tenha maior amplitude e possa interessar a todas as Secretarias de Educação e Saúde dos Estados, bem como a seus Departamentos especializados, solicito de Vossa Excelência permissão para que o mesmo seja Nacional.

Perfeitamente de acordo com o que, em seu brilhante discurso sobre o decênio do Governo de Vossa Excelência disse o eminente Ministro Gustavo Capanema, quando se referiu aos problemas da Educação no Brasil, eu também, ao assumir a administração do Estado de São Paulo, quis eleger a criança e encarar os seus problemas, como das minhas maiores preocupações de Governo.

Notáveis também foram as consideração do Senhor Ministro em torno das realizações do Governo de Vossa Excelência, com relação aos problemas da saúde , principalmente após o advento do Estado Nacional, no sector da defesa da saúde do povo e da assistência à infância, patrióticas realizações que visaram sempre ao maior desenvolvimento da raça.

Isto posto, afigura-se de grande oportunidade a realização do Congresso Nacional de Saúde Escolar, que ora se projeta.

Esperando que Vossa Excelência honre com a sua presença a solene abertura do Congresso, no próximo dia 21 de abril, tenho a honra de reiterar a Vossa Excelência os protestos de minha elevada estima e distinta consideração.

a) Adhemar Pereira de Barros”

ANEXO 4

1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR

COMISSÃO DE HONRA POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

(Anais do 1º Congresso Nacional de Saude Escolar)

Unidade da Federação	
	Reitor da Universidade do Brasil Diretor do Dpto Nacional de Saúde Diretor do Dpto Nacional de Educação Presidente da Academia Nacional de Medicina
Acre	Secretário Geral do Acre
Alagoas	Secr. do Interior, Educação e Saúde de AL
Amazonas	Secr. Geral do Amazonas
Bahia	Secr. do Interior, Educação e Saúde da BA
Distrito Federal	Secretário de Saúde e Assistência Social do DF Secretário de Educação e Saúde do DF
Espírito Santo	Secr. do Interior, Educação e Saúde do ES
Goiás	Secr. Geral de Goiás
Maranhão	Secr. Geral do MA
Mato Grosso	Secr. Geral do MT
Minas Gerais	Secr. do Interior, Educação de MG
Pará	Secr. Geral do Pará
Paraíba	Secr. do Interior da PB
Paraná	Secr. do Interior do Paraná
Pernambuco	Secr. do Interior de PE

Piauí	Secr. Geral do Piauí
Rio de Janeiro	Secr. do Interior, Educação e Saúde do RJ
Rio Grande do Norte	Secr. Geral do RN
Rio Grande do Sul	Secr. de Educ e Saúde do RS
Santa Catarina	Secr. do Interir de SC
São Paulo	Presidente do Tribunal de Apelação de São Paulo Arcebispo de São Paulo Diretor do Dpto Administrativo de SP Prefeito de S. Paulo Presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo Reitor da USP Comandante da 2ª Região Militar
Sergipe	Secr. do Interior de SE

ANEXO 5**1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR****COMISSÃO DE HONRA POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO**

(Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar)

Unidade da Federação	
	Reitor da Universidade do Brasil Diretor do Dpto Nacional de Saúde Diretor do Dpto Nacional de Educação Presidente da Academia Nacional de Medicina
Acre	Secretário Geral do Acre
Alagoas	Secr. do Interior, Educação e Saúde de AL
Amazonas	Secr. Geral do Amazonas
Bahia	Secr. do Interior, Educação e Saúde da BA
Distrito Federal	Secretário de Saúde e Assistência Social do DF Secretário de Educação e Saúde do DF
Espírito Santo	Secr. do Interior, Educação e Saúde do ES
Goiás	Secr. Geral de Goiás
Maranhão	Secr. Geral do MA
Mato Grosso	Secr. Geral do MT
Minas Gerais	Secr. do Interior, Educação de MG
Pará	Secr. Geral do Pará
Paraíba	Secr. do Interior da PB
Paraná	Secr. do Interior do Paraná
Pernambuco	Secr. do Interior de PE
Piauí	Secr. Geral do Piauí
Rio de Janeiro	Secr. do Interior, Educação e Saúde do RJ

Rio Grande do Norte	Secr. Geral do RN
Rio Grande do Sul	Secr. de Educ e Saúde do RS
Santa Catarina	Secr. do Interir de SC
São Paulo	<p>Presidente do Tribunal de Apelação de São Paulo</p> <p>Arcebispo de São Paulo</p> <p>Diretor do Dpto Administrativo de SP</p> <p>Prefeito de S. Paulo</p> <p>Presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo</p> <p>Reitor da USP</p> <p>Comandante da 2ª Região Militar</p>
Sergipe	Secr. do Interior de SE

ANEXO 6**1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR – REPRESENTAÇÕES**

(Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar)

ESTADOS	REPRESENTAÇÕES
<u>Bahia</u>	Diretor do Serviço de Saúde Escolar da Bahia + Representante do Estado
<u>Ceará</u>	Diretor do Departamento de Saúde - Representante do Estado
<u>Distrito Federal</u>	Diretor Geral de Educação - Representante do Estado Diretor do Departamento de Saúde do DF – Representante da Secretaria de Saúde e Assistência do DF + 5 Representantes + 5 Representantes 1 Representante do Departamento Nacionalista da Prefeitura do DF 1 Representante do Centro de Pesquisas Educacionais do DF 1 Representante de escola
<u>Espírito Santo</u>	Representante do Estado
<u>Goiás</u>	Diretor do Geral de Educação - Representante do Estado
<u>Mato Grosso</u>	Diretor do Departamento de Saúde - Representante do Estado
<u>Minas Gerais</u>	Chefe da Inspeção Médico Escolar de BH – Representante do Estado Médico do Instituto Pestalozzi de BH – Representantes do Estado Representante da Sociedade Mineira contra a Tuberculose
<u>Pará</u>	
<u>Paraíba</u>	1 Representante do Estado
<u>Rio de Janeiro</u>	6 Representantes do Estado
<u>Rio Grande do Norte</u>	1 Representante do Estado

<u>Rio Grande do Sul</u>	Diretor do Departamento de Saúde - Representante do Estado
<u>Santa Catarina</u>	Diretor do Departamento de Saúde - Representante do Estado
<u>São Paulo</u>	<p>3 Representantes da Superintendência do Ensino Profissional do Estado</p> <p>3 Representantes do Departamento de Cultura do Estado</p> <p>4 Representantes da Liga do Professorado Católico</p> <p>Diretora da Cruzada Pró-Infância em SP</p> <p>3 Representantes da Sociedade de Medicina e Cirurgia de SP</p> <p>3 Representantes da Sociedade Paulista de Leprologia</p> <p>4 Representantes da Sociedade de Oftalmologia de SP</p> <p>1 Representante da União Farmacêutica de SP</p> <p>1 Representante da Rev. de Neurologia e Psiquiatria de SP</p> <p>1 Representante da Gazeta Clínica de SP</p> <p>1 Representante da Soc. de Medicina e Higiene Escolar de SP</p> <p>1 Representante da Soc. Produtos Nestlé</p> <p>1 Representante da Liga Paulista contra a Tuberculose</p> <p>3 Representantes do Serviço contr o Tracoma do Departamento de Saúde</p> <p>1 Representante da Cruz Vermelha Brasileira/SP</p> <p>9 Representantes da Liga Nacional de Prevenção à Cegueira</p> <p>1 Representante da Assoc. Paulista de Cirurgiões Dentistas</p> <p>3 Representantes da Associação dos Funcionários Públicos de São Pauloica</p> <p>1 Representante da Policli</p> <p>1 Representante do Centro Acadêmico XI de agosto</p> <p>2 Representantes do Centro de Cultura Intelectual de Campinas</p> <p>Representante da Prefeitura Municipal de Limeira</p>

ENTIDADES	REPRESENTAÇÕES
Universidade do Brasil	2 Representantes
Associação Brasileira de Educação	6 Representantes
Escola Paulista de Medicina	1 Representante
Juiz de Fora	1 Representante
Associação de Médicos de Santos	1 Representante
Faculdade Fluminense de Medicina	3 Representantes
Escola Técnica de Serviço Social / Sociedade Brasileira de Puericultura	1 Representante
Sociedade Médica do Instituto Penido Burnier	2 Representantes
Inst. de Organiz. Racional do	1 Representante

Trabalho	
Instituto Butantan	1 Representante
Representantes de escolas	5 Representantes

OUTRAS REPRESENTAÇÕES	<p>Diretor do Departamento Nacional Educação – Representante Ministério da Educação e Saúde</p> <p>Departamento Nacional da Criança– Representante Ministério da Educação e Saúde</p> <p>Diretor do INEP – – Representante Ministério da Educação e Saúde</p> <p>2 Representantes do Ministério da Educação e Saúde</p> <p>4 Representantes da Liga Brasileira de Higiene Mental</p> <p>2 Representantes da Associação Cívica Feminina</p> <p>1 Representante Associação dos Inspectores Federais do Ensino Secundário</p> <p>Chefe do Corpo de Saúde da 2ª Região Militar - Representante do Ministério da Guerra</p> <p>Representante do Ministério da Fazenda</p> <p>Representante da Oficina Sanitária Panamericana</p> <p>Diretor do Serviço de Saúde Escolar de Buenos Aires – Representante. do Consejo Nacional de Educacion da Republica Argentina/</p> <p>Representante da Univ. de Buenos Aires/Representante da Comission Nacional de Ayuda Escolar</p> <p>Representante do Consulado de Portugal em São Paulo</p>
------------------------------	--

ANEXO 7

RELAÇÃO DOS CONGRESSISTAS QUE APRESENTARAM TRABALHO 1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR

(Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar)

TEMA I

Dr. Francisco Figueira de Mello - Diretor do Serv. de Saúde Escolar do Departamento de Educação

Dr. Alcides Lintz - Diretor Departamento de Saúde Escolar do DF

Dr. Eduardo de Alencar e

Dr. Hider C. Lima

Dr. Poli M. Espírito - Médico Chefe Interino do Serviço de Higiene Escolar Do Departamento Estadual de Saúde (Rio Grande do Sul)

Dr. Sylvestre Passy

Dr. Eustáquio Leite Bittencourt Sampaio

Dr. Pedro Martins Teixeira Junior

Dr. Aristides Ricardo

Dr. Mario Bossois Ribeiro

Dr. Edgard de Carvalho Neves

Dr. Rubens de Moraes Mesquita

Dr Arthur Meireles

Dr. Antonio Veloso (Espírito Santo)

Profª Amélia de Araújo (Diretora do Grupo Escolar “João Kopke” – São Paulo)

Dr. Paulo Mello Freire

Doctor Enrico M. Olivieri (Argentina)

Dr. Leonardo Gusmán (Chile)

TEMA II

Alunas da Escola Normal “Caetano de Campos” (São Paulo)

Noemia Saraiva de Matos Cruz (Diretora do Grupo Rural do Butantan – São Paulo)

Prof. Francisco Faria Netto

Dr. Jayme Candelaria

Prof. Oscar Augusto Guelli (Delegado Regional de Ensino – São Paulo)

Pérola Ellys Byinton (Cruzada Pró Infância)

Francisca Eugênia Brand Corrêa

Alunas da Escola Normal “Padre Anchieta” (São Paulo)

Wenceslau de Arco e Flexa (Oficial do Quadro de Professores da Armada Nacional)

Vicente Cesar (Dentista Escolar do I. G. S. D. E.)

Prof. Paulo Sommewend (São Paulo)

Dr. Pedro César Sampaio (Professor da Escola Normal Oficial de S. Cruz do Rio Pardo – SP)

Profª Maria Pereira das Neves (Diretora da Escola Profissional Feminina “Aurelino Leal” – Niterói)

Profª Maria Pereira das Neves (Diretora da Escola Profissional Feminina “Aurelino Leal” – Niterói)
Sociedade IMHOOF LTDA – São Paulo
Dr. Raphael Lansac Toha (Preparador de História Natural do Ginásio do Estado em São João da Boa Vista – SP)
Dr. Nelson de Oliveira Mendes (Laboratório do Centro Médico-Pedagógico “Oswaldo Cruz”)

TEMA III

Prof. Nestor Freire (Catedrático de Francês da Escola Normal Oficial de Campinas – São Paulo)
Dr. Oswaldo Camargo (Delegado da Liga Brasileira de Higiene Mental e assistente do Diretor do Serviço Nacional de Doenças Mentais – Rio de Janeiro)
Dr. Mendes de Castro
Dr. Joí Arruda (Médico Psiquiatra)
Hilarião França (Representante do Centro Acadêmico XI de Agosto)
Dr. Oscavo de Paula e Silva (Diretor do Ginásio do Estado em Itú – São Paulo)

TEMA IV

Dr. Décio Parreiras (Diretor do Departamento de Higiene e Assistência Social – Rio de Janeiro)
Dr. Joaquim José de Oliveira Neto (Ginásio do Estado de São João da Boa Vista – São Paulo)
Dr. José Nicolau Miléo (Departamento de Saúde de São Paulo)
Grupo de alunas de São Paulo
Dr. Samuel Augusto Leão de Moura (Santos – SP ?)
Dr. Renato de Toledo (1º Assistente de Clínica Oftalmológica da Escola Paulista de Medicina, Médico Oculista do Serviço de Centros de Saúde da Capital - SP)
Dr. Durval Prado (SP)
Dr. Hermínio de Brito Conde (Oftalmologia do D. N. de Saúde e delegado da Liga Nacional de Prevenção da Cegueira)
Dr. Natalicio de Farias (Chefe do Serviço de Moléstia dos Olhos do Centro Médico-Pedagógico “Oswaldo Cruz” – Rio)
Prof. Dr. Moacyr E. Alvaro
Dr. Pires Ferrão (Chefe do 1º Distrito Médico-Pedagógico do Distrito Federal)
Dr. Duarte do Pateo
Dr. Mauro Penna/Dr. Homero Carriço
(Otorrinolaringologistas do Centro Médico-Pedagógico”Oswaldo Cruz” – Rio de Janeiro)
Dr. Roberto Oliva (Assistente de Clínica do Instituto de Higiene da Universidade de S. Paulo)
Dr. Sílvio Marone
Dr. S. E. de Paula Assis (Santa Casa de São Paulo)
Dr. José Martins Ferreira

Dr. Cruz Lima (Chefe do Serviço de Cardiologia – Rio)
Dr. Reynaldo Kuntz Busch (Escola Normal “Padre Anchieta” – São Paulo)
Dr^a Carmela Juliani
Dr. Celso Barroso
Dr. Carlos Prado (Médico pediatra do Serviço de Saúde Escolar – São Paulo)
Dr. Arnaldo Godoy (Assistente da Secção de Higiene da Criança)
Dr. Trajano Pupo Junior
Dr. Oscar Teixeira da Matta (Médico Pediatra – Limeira – SP)
Dr. E. Dantés de Carvalho/Dr. J. E. Abranches (Insp. Geral do Serviço Dentário Escolar do Departamento de Educação – SP)
Dr. Agnaldo Godoy Ramos (I. G. S. D. E. do Departamento de Educação – São Paulo)
Dr. C. D Edwaido Brandão Correia (Inspetor Técnico de Higiene e Assistência Dentária na Bahia)
Dr. José de Godoy Ramos (I. G. S. D. E. do Departamento de Educação – São Paulo)
Ladhyr Assumpção/Carmo Serrano/(Cirurgiões dentistas da Inspeção Geral do Serviço Dentário Escolar do Estado de São Paulo)
Dr. Laércio B. Castro (I. G. do Serviço Dentário Escolar – São Paulo)
Dr. Antonio Zendron (Cirurgião-Dentista e Professor Normalista. Inspetor Auxiliar do Serviço Dentário Escolar)
Dr. Luis Stamatis
Dr. Clemente Ferreira (São Paulo)
Dr. Prof. Almir Madeira
Dr. Gastão de Matos (Médico do Dispensário Anti-Tuberculose de Belo-Horizonte)
Dr. José Martins Ferreira (Serviço Médico da Divisão de Educação e Recreio)
Dr. Febus Gikovate (Prof. do Ginásio de Estado da Capital; Médico da Liga Paulista contra a Tuberculose)
Dr. Sebastião de Almeida Pinto (Prof. da Escola Normal Oficial de Botucatu – SP)
Dr. Miguel Covelo Júnior
Dr. J. A. de Mesquita Sampaio (Chefe de Secção de Glândulas Endócrinas do Ambulatório de Neurologia da Santa Casa de Misericórdia e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo)
Prof. Dr. Dionísio Gonzales Torres (Chefe da Secção de Endocrinologia do Laboratório Paulista de Biologia; Ass. Vol. do Ambul. de Endocrinologia da Sta Casa (Cad. Neurologia – Prof. A. Tolosa)
Dr. Habibs Carlos Kirillos (Endocrinologista do S. S. E. do Departamento de Educação – São Paulo)
Dr. Armando de Arruda Sampaio
Dr. José Inácio Lobo (Médico Internista – Secção de Higiene Mental S. S. E. - São Paulo))/Dr. Mário Vélez (Médico Psiquiatra – Secção de Higiene Mental S. S. E. - São Paulo)

TEMA V

Prof. Antonio Berreta (Ginásio do Estado – Itu)

Prof. Benedito Sotero Dias de Almeida Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo – SP)
Celeste Scaciota (Educadora Sanitária - SP)
Prof. Francisco Alves Mourão
Profª Maria Antonieta de Castro (Educadora-Chefe da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação-São Paulo)
Profª Juracy Silveira (DF)
Profª Maria Antonieta de Castro (Educadora-Chefe da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação-São Paulo)
Graziela de Vasconcelos
Dr. Bento Ribeiro de Castro (Chefe do 8º Distrito Médico Pedagógico do DF)
Dr. J. Faria Góes Sobº
(Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil)
Córa Krahembuhl Camargo (Educadora Sanitária -SP)/Prof. Alfredo Gomes
Prof. José Toledo Noronha (Escola Normal de Tietê)
Profª Zenaide Vilalva de Araujo (SP)
Profª Matilde Pereira Borges (SP)
Prof. Francisco Alves Mourão (Delegado Regional de Ensino – Ribeirão Preto - São Paulo)
Profª Ernestina Ippólito (Representante da Liga do Professorado Católico – SP)
Celina Canto Corrêa (Monitora do Instituto de Higiene – São Paulo)
Alunas da Escola Normal – São Paulo)
Dr. Octavio Helene (I. G. do S. D. E. do Departamento de Educação)
Dr. J. Costa Sobrinho (Instituto de Higiene da Universidade de São Paulo)
Profª Maria Antonieta de Castro (Educadora-Chefe da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação - São Paulo)
Prof. Francisco Alves Mourão (Delegado Regional de Ensino – Ribeirão Preto - São Paulo)
Maria de Lourdes Santos (Educadora Sanitária – SP)
Celeste Scaciota (Educadora Sanitária - SP)
Prof. Antonio Berreta (Ginásio do Estado – Itu)
Prof. Benedito Sotero Dias de Almeida Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo – SP)
Profª Maria Antonieta de Castro (Educadora-Chefe da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação-São Paulo)
Wirma Orsi
Prof. Araldo Alexandre de Almeida Souza (Ginásio de Pirajuí)
Dr. Delorme de Carvalho (Diretor Técnico do Lactário S. José e do I. de P. e Assistência à Infância – Juiz de Fora)
Dr. Jorge Moraes Barros Filho
Rebeca Lerner (Educadora Sanitária –SP)
Alunas da Escola Normal de São Paulo
Maria Elias

Dr. Sylvio de Araripe Sucupira (Pediatra do S. S. E. do Departamento de Educação – São Paulo)

Prof^a Leontina Silva (G. E. “Frontino Guimarães – São Paulo)

Prof^a Maria Pereira das Neves (Diretora)

Prof. Lino Avancini (Delegado Regional de Ensino – São Paulo)

TEMA VI

Dr. Eliseu Laborne E. Vale (Chefe do Departamento de Educação – Belo Horizonte)

Dr. Noemy da Silveira Rudolfer (Universidade de São Paulo)

Prof^a Celina Padilha – Rio de Janeiro)

Prof^a Ofélia Maria Boisson/Prof^a Celina Pinto Guedes/Prof^a Isaura Carvalho de Azevedo

Prof^a Nair Durão Barbosa (Serviço de Medidas e Programas do Centro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro)

Prof. Francisco Lopes de Azevedo (Chefe de Serviço do Departamento de Educação – SP)

Prof. Polydoro Ribeiro de Andrade (Diretor do G. E. da Vila Galvão – São Paulo)

Prof. Lázaro Ferraz de Camargo (Diretor do G. E. Pereira Barreto – São Paulo)

Prof. Abner de Moura (Diretor do G. E. do Parque da Mooca – São Paulo)

Prof^a Maria Guimarães Ferri (Adj. do G. E. “Godofredo Furtado” – São Paulo)

Dr. Durval Marcondes (Chefe da Secção de Higiene Mental Escolar da D. S. S. E. do Departamento de Educação – São Paulo)

Dr. F. de Moura Coutinho (Tisiatra em Campos do Jordão, médico sanitaria do Centro de Saúde “Emílio Ribas” e Diretor Clínico do Sanatório de Santos)

Prof. Venâncio Gomes Filho (Cadeira de Educação da E. N. de Itapeva – SP)

Professoras do G. E. “Cerâmica São Caetano” – São Paulo)

Prof. Albino Melo de Oliveira (Chefe da Secção de Educação da E. N. de Santa Cruz do Rio Pardo)

Prof. José F. Sampaio Penteadado (Araraquara – SP)E.

Prof. Nicanor Coelho Pereira (G. E. “Joaquim Vieira” – Itapira – SP)

Prof^a Rachel Amazonas Sampaio de Souza (Cruzada Nacional da Educação - SP)

Prof. Francisco de Paula e Silva (São Paulo)

Prof^a Beatriz Albuquerque Vaz (São Paulo)

Prof. José de Oliveira Orlandi (São Paulo)

Prof. Hércules M. Florence (Ginásio do Estado – São João da Boa Vista - São Paulo)

Prof^a Neyde Peres Paschoal – São Paulo

Dr. João Mendonça (Hospital Juliano Moreira e Ambulatório Franco da Rocha)

Dr. Bastos de Ávila (Chefe do Serviço de Antropometria do Centro de Pesquisas Educacionais – Rio de Janeiro)

TEMA VII

Dr. Durval Belegarde Marcondes (Chefe do Serviço de Higiene Mental da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar)/Dr. Joí Arruda (Médico Psiquiatra)

Dr. Xavier de Oliveira (Docente da Clínica Psiquiátrica da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil; Psiquiatra Chefe de Serviço do Hospital Psiquiátrico do Rio de Janeiro e membro do Conselho Diretor da Liga de Higiene Mental)

Dr. Raul Bittencourt

Prof. Dr. Plínio Olinto (Rio de Janeiro)

Prof. João Gumerindo Guimarães (São Paulo)

Dr^a Betti Katzemstein (Cruzada Pró-Infância São Paulo)

Carolina César do Amaral (Prof^a da 2^a Escola do Pavilhão “Fernandinho Simonsen” da Santa Casa de São Paulo)

Prof. Tristão Bauer (São Paulo)

Dr. Adalberto de Lira Cavalcanti (Rio de Janeiro)

Dr. Santiago Americano Freire (Belo Horizonte)

TEMA VIII

Dr^a Carmela Juliani (São Paulo)

Dr. Mendes de Castro

Dr. Juvenal Coelho (Ginásio do Estado – Itápolis)

Cilda A. Moreira Gomes (Educação Sanitária – SP)

Dr. Antonio Barros de Ulhôa Cintra (São Paulo)

Prof. Nicanor Alcântara de Oliveira (Rio de Janeiro)

Maria Antonieta de Castro/Graziela de Vasconcelos

Dr. Horácio Fagundes de Azevedo

Dr. Peregrino Junior (Universidade do Brasil)

Hilda Abbt (Educadora Sanitária – São Paulo)

Prof^a Edith Dias de Oliveira (Botucatu – SP)

Dr. Figueiredo Mendes (Serviço de Higiene Mental – Rio de Janeiro)

Dr. F. Pompêo do Amaral (Médico Chefe do S. do E. Profissional de São Paulo)

Dr. Febus Gikovate (Prof. do Ginásio de Estado da Capital; Médico da Liga Paulista contra a Tuberculose)

Dr. Correia de Azevedo (Serviço Médico-Pedagógico – Rio de Janeiro)

Dr. F. Miguez de Mello (Rio de Janeiro)

Prof^a Hely de Almeida Campos/Eunyce de Souza Campos/(Escola Normal de Tietê – SP)

Dr. Bastos de Ávila (Chefe do Serviço de Antropometria do Centro de Pesquisas Educacionais – Rio de Janeiro)

Dr. Dante Costa (Médico do D. N. da Criança – Rio)

Prof. Vicente dos Santos (Dir. do G. E. “Dr. Reinaldo Ribeiro da Silva” – São Paulo)

TEMA IX

Dr. Nicanor Miranda

Dr. Godoy Moreira (Professor Catedrático de Cirurgia Ortopédica da Universidade de São Paulo)

Prof^a Ruth Gouvêa – Instituto de Educação – Rio de Janeiro

Dr. Peregrino Júnior – Universidade do Brasil
Glete de Alcantara – Educadora Sanitária
Dr. Luthéro Vargas – Chefe do Serviço de Ortopedia
Dr. Gilberto Ubaldo da Silva – Superintendente de Educação Física - Rio
Prof. Gomes Cardim, Tese da Cadeira de Biologia Educacional regida pelo
Dr. Mendes de Castro – São Paulo
Dr. Sebastião Pinto – Prof. de Biologia Educacional - Botucatu
Prof. José Clozel – Delegado Regional de Ensino - Araraquara
Noêmia Ippólito – Educadora Sanitária
Profª Judith Hallier/Prof. Jovino Guedes de Macedo – São Paulo
Dr. A. Alves de Almeida – Engenheiro Civil, Diretor do Instituto de Nacionalização
Dr. Carino Cramer – Médico da Colônia Climática da Superintendência do Ensino
Profissional
Angélica Franco – Educadora Sanitária São Paulo
Lenira Fracaroli – Chefe da Biblioteca Infantil - São Paulo
Dr. José Marins Ferreira – Médico – São Paulo
Cilda A. Moreira Gomes (Educação Sanitária – SP)
Alceu Maynard Araujo – Instrutor – São Paulo
Alcinira Mendes Carneiro – Instrutora – São Paulo
Dr. João de Deus Bueno dos Reis – São Paulo
Dr. Arnaldo Pedrosa Filho – São Paulo
Prof. M. J. Moraes Barros – Chefe do Serviço de Colônias de Férias - SP
Ch. Wymersch
Prof. Alfredo Gomes
Profª Ida Jordão Kuester
Profª Iracema França/Prof. Clóvis de Souza
Profª Zilda Bevilacqua
Prof. Olezio de Arruda Camargo
Profª Maria Lucia de Sampaio Pinto
Profª Helena Elias
Profª Giselda Rupolo
Profª Geloira de Campos

TEMA X

Profª Juventina P. Santana (São Paulo)
Prof. Nelson Rebelo
Prof. Ernesto Dias
Prof. João Benedito Costa
Diretor do G. Escolar Américo Brasiliense
Prof. Dirceu Ferreira da Silva
Prof. Masatako Saito
Prof. Oscar Augusto Guelli
Prof. Augusto Leite do Canto
Prof. Dorival Dias Minhot

Prof. Edmundo Pacheco Melo
Prof. Francisco Bueno Pereira
Prof. José de Campos Camargo
Prof. Antonio Mazza
Prof^a Lúcia Veltri
Prof^a Margarida de Almeida
Prof. Décio Machado Gaia
Prof. Lino Avancini
Prof^a Arminda de Sá Campos
Prof. José Toledo Costa
Prof. Eliseu das Chagas Pereira
Prof. Francisco Xavier de Castro
Prof. Antonio Tenório da Rocha Brito
Prof. José Maria de Castro
Prof. Licínio Carpinéli
Dr. Radagasio Talvida
Julio Cesar Antunes Maciel
Prof. Atilio Baldochi
Prof. Herculano Loureiro de Almeida
Prof. Ary Cloriano Fialho
Dr. Arnaldo Godoy
Alberto Ferreira Giudice
D. Maria Júlia Pourchet
Diretor do Grupo Escolar Cândido Rodrigues
Diretor do Grupo Escolar “Getúlio Vargas”
De Florianópolis
Diretor do Grupo Escolar de Santa Lúcia
Dr. Poli M. Espírito