

A PRESENÇA DO PROFESSOR LEIGO NO ESTADO DE SÃO PAULO
LA PRESENCIA DEL MAESTRO LAICO EN EL ESTADO DE SÃO PAULO
THE PRESENCE OF THE LAY TEACHER IN THE STATE OF SÃO PAULO



Geraldo Sabino Ricardo FILHO
Universidade Estadual Paulista
e-mail: gesari@uol.com.br



Noely Costa Dias GARCIA
Universidade Estadual Paulista
e-mail: noelycdgarcia@terra.com.br

| 1



Como referenciar este artigo

FILHO, G. S. R.; GARCIA, N. C. D. A presença do professor leigo no estado de São Paulo. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 00, e021002, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11i00.16457>

Submetido em: 13/12/2020

Revisões requeridas em: 05/01/2021

Aprovado em: 20/02/2021

Publicado em: 01/03/2021

RESUMO: Esse artigo analisa a ideia de professor leigo no estado de São Paulo, como parte das reflexões da História da Profissão Docente, fundamentando-se no âmbito da história da educação, tomando-se por base os trabalhos pretéritos que consolidaram tais pesquisas. O estudo está calcado no exame das Leis e Decretos educacionais aprovados durante a República Velha (1889-1930). Os resultados alcançados indicaram a presença do professor leigo no ensino primário do estado de São Paulo, configurando uma realidade das escolas rurais brasileiras, cuja maioria era organizada no formato multisseriado, regida por um único professor, a rigor, uma professora que, por sua forma de atuação, revelava a precariedade dessa profissão e uma questão de gênero na feminilização do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Professor leigo. Escola rural. Profissão docente.

RESUMEN: Este artículo analiza la idea de un profesor laico en el estado de São Paulo, como parte de las reflexiones de la Historia de la Profesión Docente, basada en el alcance de la historia de la educación, en base a los trabajos pasados que consolidaron dicha investigación. El estudio se basa en el examen de leyes y decretos educativos aprobados durante la Antigua República (1889-1930). Los resultados obtenidos indican la presencia del maestro laico en la educación primaria del Estado de São Paulo, configurando una realidad de las escuelas rurales brasileñas, siendo, en su mayoría, organizadas en el formato multigrado, gobernado por un maestro, estrictamente hablando, un maestro cuya forma de desempeño reveló La precariedad de esta profesión y una cuestión de género en la feminización de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Profesor laico. Escuela rural. Profesión docente.

| 2

ABSTRACT: This article analyzes the idea of a lay professor in the state of São Paulo, as part of the reflections of the History of the Teaching Profession, based on the scope of the history of education, based on the past works that consolidated such research. The study is based on the examination of educational laws and decrees approved during the Old Republic (1889-1930). The results achieved indicate the presence of the lay teacher in the primary education of the State of São Paulo, configuring a reality of the Brazilian rural schools, being, in the majority, organized in the multi-grade format, governed by a teacher, strictly speaking, a teacher whose form of performance revealed the precariousness of this profession and a gender issue in the feminization of teaching.

KEYWORDS: Lay teacher. Rural school. Teaching profession.

Introdução

Nesse artigo, analisamos o professor leigo no estado de São Paulo, como parte da problemática da profissão docente, sendo, portanto, tributário das pesquisas sobre a História da Educação, cuja riqueza qualitativa e quantitativa denota um campo já consolidado, consoante ao conceito engendrado por Pierre Bourdieu (1983).

O escopo aqui é refletirmos acerca do profissional da educação, chamado pela alcunha de “leigo”, explicitando as razões de sua presença incômoda e persistente nas escolas. Além da ambiguidade de sua regulamentação pelo Estado, esse docente enfrentava também a instabilidade da função, decorrente de sua ocupação provisória no exercício do magistério.

O estudo está calcado no exame das Leis e Decretos educacionais aprovados durante a República Velha (1889-1930). Os resultados alcançados indicaram a presença do professor leigo no ensino primário do estado de São Paulo, configurando uma realidade das escolas brasileiras, as quais, na sua maioria, eram organizadas no formato multisseriado, regidas por um professor, a rigor, uma professora, cuja forma de atuação revelava a precariedade dessa profissão e uma questão de gênero na feminilização do magistério.

Na concepção defendida por Ferreira e Carvalho (2011), as escolas denominadas de multisseriada eram constituídas por um professor que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos de níveis ou estágios diferenciados de aprendizagem em uma mesma sala. Essas escolas localizavam-se, em grande parte, nas zonas rurais, especialmente em comunidades afastadas das sedes dos municípios¹e, muitas vezes, funcionavam em diversos tipos de prédios, como bem ressalta Cardoso (2013), desde salas minúsculas até locais que haviam sido utilizados para galinheiro, podendo ser regidas por professores leigos. | 3

O alcance de sua atuação remete à própria história da educação no Brasil, donde a expressão “leigo” pode estar ligada à ausência do diploma reconhecido para o magistério, ou em oposição ao ensino ministrado por religiosos, substituídos pelas aulas régias no período do Marquês de Pombal (1750-1777). A vacância de professores habilitados, decorrente da expulsão dos jesuítas da Colônia do Brasil (1759), agravou uma situação já precária de escolarização, mormente pífia de alfabetização (CARVALHO, 1978; ANDRADE, 1978; FONSECA, 2010).

¹ No estado de São Paulo, durante a República Velha (1889-1930), diversas leis e decretos alteraram o organograma do ensino primário, organizado, de acordo com o estudo de Costa (1983), nas seguintes nomenclaturas: Escola Modelo, Grupos Escolares, Escolas Urbanas, Escolas Reunidas, Escolas Noturnas, Escolas Ambulantes e Escolas Rurais. Sem embargo, é preciso enfatizar que tais denominações passaram por mudanças no período em tela.

A solução para organizar as escolas de primeiras letras foi nomear professores improvisados, posto que sem competência para tal ofício, mas utilizados e tolerados pelas administrações em virtude da escassez de mestres diplomados. Essa situação percorreu toda a história do Brasil, desde a Colônia, até os estertores do século XX, podendo inferir que a escolarização da população levou séculos para ser superada e em muitas regiões ainda prevalecem as deletérias medidas dos governos.

Entretanto, a literatura examinada sobre o professor leigo, apesar de ser fecunda, apresenta características temporais distintas do presente trabalho, encontrando temas, entre outros, como: a avaliação de programas, exames estatísticos do percentual de professores não habilitados, aspectos de formação complementar. Trata-se de estudos circunscritos aos períodos em que as políticas educacionais procuraram mitigar essas mazelas das escolas brasileiras, sobretudo a partir da década de 1970², mas com resultados precários, conforme as análises dos pesquisadores.

Com base nessas reflexões, organizamos este artigo com a seguinte estrutura: na primeira parte expomos brevemente o contexto do processo histórico no Brasil, no qual demonstramos como a educação passou a ser normatizada pelo regime republicano, apresentando as formas de organização do estado de São Paulo sob o federalismo, já que a Carta Constitucional de 1891 atribuiu às unidades da União a responsabilidade pelo ensino primário; na segunda parte apresentamos as formas de institucionalização do professor leigo em São Paulo, resultantes do exame da documentação, demonstrando as injunções políticas próprias do patrimonialismo brasileiro e, na terceira parte, discutimos como o professor leigo fez parte de um projeto de escolarização e da precariedade das escolas isoladas, mormente no mundo rural. | 4

O processo de escolarização republicana no estado de São Paulo

Desacordo com uma expressão atribuída a Aristide Lobo, no advento da República, o povo assistiu à cena “bestializado” (CARVALHO, 1991, p. 9). Seja pelo Golpe Militar imposto seja pela rápida conversão de monarquistas à causa vencedora, o “Antigo Regime” foi negado pelos pretéritos defensores, agora legais representantes de uma anunciada modernização do Brasil rumo à civilização. O Processo constituinte seguiu seu trâmite, em que pese às

² Há uma miríade de estudos sobre o professor leigo no Brasil, a lista aqui, sem pretender ser exaustiva, arrola as seguintes publicações: Luz *et al.* (1988), Garcia *et al.* (1991), Dreifuss e Souza (1986), Cenafor (1984).

turbulências políticas nas ruas desferidas pelo povo³ e sobejamente reprimida, ademais, com as censuras dos defensores de Pedro II, como Eduardo Prado e o Visconde de Ouro Preto⁴.

O Regime Federalista triunfou na Carta Magna de 1891, caracterizando uma República Liberal em torno das prerrogativas dos Estados, fazendo do poder Central a unidade nacional, mas conferindo aos seus membros um grau de autonomia acentuado, estadualizando o poder, conforme analisa Silveira (1978), sobretudo pelo apanágio de arrecadação das exportações, favorecendo as economias mais dinâmicas e pujantes, como São Paulo, Minas Gerais e em menor medida, o Rio Grande do Sul, embora a condição desse último tenha se alterado nas primeiras décadas do século XX (LOVE, 1982, 1975).

A escolarização republicana recebeu um tratamento distinto do regime deposto, pois não foi consagrada na Carta Magna como preceito obrigatório do ensino primário, tal como sua predecessora estipulou. Não obstante, a responsabilização da educação primária e secundária ficou sob os auspícios dos Estados, de acordo com suas respectivas Constituições.

No estado de São Paulo, dada sua opulenta economia (SALLUM JR., 1982; DEAN, 1971; LOVE, 1982) realizaram-se reformas na Educação atendendo às necessidades prementes de modernização, cujo sentido, orientado por suas elites, preconizava inserir o Brasil no mundo civilizado. Assim, as transformações urbanas, gradativamente, passaram a ser uma tarefa do médico e do engenheiro. Malgrado o bacharel em Direito ainda fosse o político, as decisões de Governo passaram a conviver de forma mais sistemática com a profilaxia ditada pela ciência, classificando a sociedade, definindo padrões de higiene e as respectivas taxionomias dos grupos sociais.

A assertiva de Euclides da Cunha (2001, p. 157) sintetizou o ideário de eugenia social dos primórdios da República: “Estamos condenados à civilização ou progredimos, ou desapareceremos”. O que fazer com o sertanejo, uma sub-raça na expressão desse autor? Muitos republicanos acreditavam na ideologia do branqueamento como solução para o Brasil entrar no mundo civilizado e os imigrantes eram a panaceia contra o atraso e a melhor opção para as lavouras de café.

³ Aqui fazemos uma remissão importante quanto à expressão “povo”. Não se trata de um uso genérico imprudente, mas uma classificação política polissêmica com graves contornos ideológicos para enquadrar grupos sociais que estejam à margem da cidadania.

⁴ Eduardo Prado, oriundo da oligarquia paulista, embora não tivesse uma atuação política efetiva durante a monarquia, foi perseguido pelos republicanos, tendo seu livro *A ilusão americana* (PRADO, 1961), apreendido na gráfica pela polícia, bem como outras retaliações como o empastelamento do *Jornal Comércio*, por ele adquirido. O Visconde de Ouro Preto (que liderou o último Gabinete da monarquia) publicou, juntamente com outros intelectuais, uma contundente análise da primeira década republicana (OURO PRETO *et al.*, 1986). É preciso lembrarmos que a Guerra de Canudos foi associada na época como uma conspiração monárquica, e seu líder, Antônio Conselheiro, acusado com o mesmo epíteto (BARTELT, 2009).

Sob esse prisma, a escolarização passou a plasmar os esforços de educar o cidadão da República. Não na dimensão da cidadania, mas como componente da subordinação às classes dominantes e à ordem vigente. Ao caboclo e ao imigrante, a escola deveria contribuir para a unidade linguística e moral. Assim, os trabalhos para impor preceitos de higiene, valores morais e instruir a população, contavam com ações para debelar as doenças e epidemias que pudessem refrear a entrada de imigrantes no Brasil. Contudo, uma vez aqui instalados, eles deveriam ser integrados à sociedade mediante a instrução pública.

As políticas governamentais, acompanhando as mensagens presidenciais⁵, voltaram-se para o saneamento de muitas regiões, combatendo as epidemias recorrentes na Primeira República, como a Febre amarela, a Malária, além da Gripe espanhola e as problemáticas do Tifo, bem como a construção de casas (lazaretos) para isolamento de pessoas contaminadas.

A economia cafeeira crescia vertiginosamente, sofrendo, sem embargo, com as oscilações do preço desse produto no mercado mundial, encetando medidas reguladoras como a preservação artificial dos preços mediante as políticas de valorização do café⁶, encampadas pelo estado de São Paulo, mas reivindicando que o Governo Federal assumisse as dívidas contraídas (DELFIN NETTO, 2009; HOLLOWAY, 1978; LOVE, 1975, 1982).

A modernização de São Paulo, revelada especialmente com a expansão dos trilhos ferroviários, consolidou a ocupação do sertão, *hinterland* convertido em fazendas de café à custa do massacre de índios, dos assassinatos de posseiros e, sobretudo, da grilagem de terras. A urbanização com e apesar dos trilhos alterou a composição de grupos sociais dominantes com segmentos de imigrantes de diversas nacionalidades, cuja ascensão social pode ser medida em propriedades fundiárias, criação de indústrias e ocupação de espaços em setores intelectuais (MICELI, 2001).

Os efeitos da modernização engendraram mudanças drásticas nos grupos sociais com valores tradicionais, em especial com a economia de mercado resultando, na acepção de Weber (2005), no “desencantamento do mundo”, processo por meio do qual esses grupos são, paulatinamente, inseridos em relações impessoais do capitalismo. É também o processo de afirmação do Estado, ao normatizar as práticas, todas elas secularizadas, reconhecendo a existência civil e política dos indivíduos (Diplomas, Documentos de Identificação, título de

⁵ Analisamos as mensagens dos governadores (denominados Presidentes durante a República Velha) dirigidas ao Congresso paulista, que era bicameral no período em tela, encontrando repetidas menções às medidas sanitárias levadas a cabo no Estado.

⁶ As operações valorizadoras ocorreram em 1906, 1917, 1918, 1921, 1924, conforme estudo clássico de Delfim Netto (2009).

eleitor, impostos, etc.), que só têm efeito na legalidade das normas do poder. Ser cidadão, nessa perspectiva, é saber ler, escrever e contar para ser reconhecido como eleitor, lembrando que as mulheres estavam elididas desse direito, a despeito da Constituição de 1891 não explicitar tal proibição.

O paradoxo republicano foi sintomático, especialmente com a persistência de problemas sociais que a modernização não dirimia, seja em virtude do descaso a que essas populações estavam submetidas, seja pela precariedade da escolarização em muitas regiões do estado de São Paulo. Desse modo, os investimentos em educação permitiram ampliar o número de escolas, grupos escolares, escolas secundárias (Escolas Normais), escolas técnicas e Instituições de ensino superior (Faculdade Politécnica). Embora a base da economia fosse agrícola, o ideário de uma escola rural foi pautado por diferenças curriculares quando comparado àquelas localizadas em centros urbanos.

Nessa perspectiva, Souza e Ávila (2014, p. 15) esclarecem que havia uma diferenciação entre escolas urbanas e rurais,

[...] hierarquizando-as e corroborando as representações negativas ao meio rural, considerando inferior em relação ao nível de civilização e progresso verificado nos núcleos urbanos e com necessidades menores de escolarização. Dessa maneira, nas escolas primárias rurais consolidou-se um curso primário de menor duração, dois a três anos, quando nas escolas urbanas eram quatro anos, com programas mais simplificados e os salários dos professores menores do que os dos professores das escolas isoladas urbanas.

7

A instituição escolar foi organizada de forma diacrônica. Ao mesmo tempo que suntuosos prédios eram construídos como expressão da civilização e modernização republicana, havia também as mazelas docentes que vinham acompanhadas da precarização material, já que muitos prédios eram adaptados, alugados e com mobiliário em descompasso com a necessidade dos educandos, além dos encargos da professora em relação à merenda escolar e funções burocráticas previstas no funcionamento da unidade de ensino.

Em relação à política, a alfabetização era uma busca necessária para as pretensões eleitorais do Estado, daí o investimento em educação para ampliar a participação nos pleitos, contudo, o aumento de votantes não se coadunava com as demandas existentes entre, de um lado, as regiões mais urbanizadas e com maiores regalias de infraestrutura e, do outro, a fronteira móvel da expansão cafeeira, cuja estrada de ferro era, sem embargo, a única alternativa de transporte para o docente nomeado em localidades de difícil acesso, como as escolas ambulantes definidas pela Lei nº. 88 de 1892 (SÃO PAULO, 1892).

O docente não habilitado foi uma presença constante no corpo do magistério paulista, no período em tela analisado, já que era admitido legalmente na legislação. O que chama a atenção no processo de constituição de uma rede escolar em São Paulo é a afirmação peremptória de concurso público para o ingresso no magistério ou, o que resulta na mesma situação, a equiparação ou complementação de habilitação de docentes que fizeram seus cursos sob a égide, ainda, das normas monárquicas.

É preciso considerarmos o espaço geográfico ou *hinterland*, ou numa linguagem menos anglófona, o sertão paulista, desbravado pelas plantações de café, e interligado pelas vias férreas, processo que acompanhou não de forma sincrônica, a expansão da escolarização desse Estado, mas permite, em nível analítico, refletirmos sobre a persistência do professor leigo nas escolas, com causas que não são, a rigor, apenas de demandas por vagas ou escassez de professores formados, mas o resultado de múltiplos fatores que se estendem pela dualidade das escolas criadas (rural e urbana), pelas reprovações generalizadas, cuja concepção de evadidos utilizada pelas estatísticas oficiais não considerava os aspectos do represamento de alunos na mesma série, gerando a falsa ideia da demanda por vagas e a construção e abertura de mais escolas⁷.

Esse é um ponto importante nos aspectos da consolidação do Estado, organizado em níveis consideráveis de racionalização, o que implica asseverar acerca do papel da estatística como uma ciência de Estado. Os números, além de sua naturalização, adquirem a força de realidade, já que sua mensuração é colimada à prática, consubstanciando um discurso pedagógico, fazendo existir, pelo efeito da nomeação, um conjunto de categorias que, uma vez oficializado pela aferição, é incorporado às narrativas pedagógicas, bem como às políticas educacionais.

Havia a necessidade de o regime republicano, em sua vertente federalista, em modernizar a sociedade mediante a expansão da escolarização, como já afirmamos acima, explicitando o que significou a autonomia dos Estados: as oligarquias regionais passaram a disputar o monopólio do poder por meio das eleições em nível estadual e municipal, cuja hegemonia atingida reverteria no controle do Congresso Nacional e no executivo federal, especialmente com a ascensão de Campos Salles (1898-1902) à presidência que, como defensor intransigente do federalismo, impôs habilmente a Política dos Governadores (também conhecida como Política do Café com Leite), da qual sua expressão mais latente era o controle

⁷ Em outro trabalho, discutimos a relação entre as estatísticas e a repetência nas escolas primárias.

dos votos e dos eleitos, provocando uma depuração política de qualquer oposição, conforme análises de Ricci e Zulini (2013) e Viscardi (2016).

Era a única forma de controlar todas as estruturas burocráticas de poder dentro do Estado e por extensão, elaborar as leis que pudessem atender aos grupos aliados, bem como usar como moeda de cooptação os cargos públicos disponíveis, entre eles, por exemplo: dirigentes, inspetores, diretores e professores nas instituições existentes.

Com efeito, o cadinho cultural que engendrou as práticas clientelistas é antigo, destacando o estudo pioneiro de Faoro (2001), tendo nessa esteira os estudos de Schwartzman (1982a, 1982b) e Uricoechea (1978), embora este último o faça para o Estado Imperial. Próximo a essa linha teórica, Carvalho (1991, 2003), autor de obras consistentes sobre o Império e a República, mormente em seus momentos de transição, escreveu trabalhos que desnudaram algumas vertentes historiográficas que buscavam atribuir ao “Antigo Regime” a pecha de atrasado e escravocrata, sobretudo com dados estatísticos, comparando o efetivo de eleitores durante o Império e, depois, com a declaração de sufrágio universal republicano.

A linha historiográfica, próxima às reflexões de Max Weber (2005), contribui para pensarmos as ambiguidades do regime republicano, consagrado por uma Constituição de cariz federativo. A política foi organizada por uma classe dirigente, formada durante os estertores da monarquia, que reproduziu, *pari passu*, as práticas clientelísticas inerentes às oligarquias dos Estados, denotando uma sociedade marginalizada, sob os efeitos do atraso econômico, convivendo com baixos investimentos na escolarização, situação distinta de São Paulo, que promoveu investimentos em saneamento básico e expansão da escolarização, apesar de taxas de analfabetismo sérias no período em exame.

De acordo com o autor supracitado, a percentagem de eleitores sofreu redução durante a República, quando a Carta Constitucional não contemplou o voto do analfabeto, impedido de votar desde a aprovação, ainda na Monarquia, do Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 (Lei Saraiva), mas agravada pelas distorções do Federalismo durante a República Velha (1889-1930), já que Estados mais pobres não tiveram o mesmo êxito em construir seus sistemas de ensino de forma a atender à crescente demanda.

Tabela 1 – Participação de votantes nos pleitos presidenciais (1894-1930)

Candidato vencedor	Nº de votantes (mil)	% de votantes sobre a população	% dos votos do vencedor sobre total de votantes
Prudente de Moraes (1894)	345	2,2	84,3
Campos Sales (1898)	462	2,7	90,9
Rodrigues Alves (1902)	645	3,4	91,7
Afonso Pena (1906)	294	1,4	97,9
Hermes da Fonseca (1910)	698	3,0	57,9
Venceslau Brás (1914)	580	2,4	91,6
Rodrigues Alves (1918)	390	1,5	99,1
Epitácio Pessoa (1919)	403	1,5	71,0
Artur Bernardes (1922)	833	2,9	56,0
Washington Luís (1926)	702	2,3	98,0
Júlio Prestes (1930)	1.890	5,6	57,7

Fonte: Adaptado de Ramos (1961, p. 32). Os dados de votantes para 1910 foram corrigidos de acordo com: Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio (1914, p. 244-245 *apud* CARVALHO, 2003, p. 103)

A participação nos pleitos presidenciais, conforme dados da Tabela 1, é um indicativo da marginalização social e ausência de cidadania da maior parte da sociedade, lembrando que essas taxas são apenas dos homens, visto que as mulheres não podiam votar. O Governo republicano pouco fez para dirimir as altas taxas de analfabetismo, depreendendo que, mesmo em São Paulo, Estado mais rico da federação, a escolarização comportou as mazelas da formação docente, impondo pessoas leigas para lecionarem em escolas com poucos recursos materiais, situação diuturna em muitos locais do Estado, especialmente nas regiões de fronteira agrícola, mas também em espaços urbanos.

| 10

O professor leigo na legislação paulista da Primeira República

É sintomático que a legislação paulista não explicitasse as práticas patrimoniais de forma ostensiva, o que não quer dizer que elas estivessem ausentes no período em estudo. Contudo, para melhor demonstrarmos o intento desse artigo, qual seja a ideia de professor leigo no estado de São Paulo procedemos ao esquadramento de 115 documentos entre Leis, Decretos-leis e Decretos. Malgrado os assuntos não fossem coesos em razão da multiplicidade neles contidos, a taxionomia obtida permitiu-nos observar a racionalização administrativa que, a rigor, atestava a preocupação com a escolarização da população, fiscalizando o funcionamento das escolas, seja por meio dos Inspectores de ensino, seja também responsabilizando os municípios e sua edilidade na aplicação dos preceitos normatizados.

Quadro 1 – Reformas educacionais no estado de São Paulo (1892-1929)

Tipo de documento	Descrição	Ano
Lei nº 88	Reforma a instrução pública do Estado	1892
Lei nº 95	Modifica as leis nº 88, de 8 de setembro de 1892, e nº 169, de 7 de agosto de 1893, e seus regulamentos	1894
Decreto nº 383	Dá instruções para execução da Lei nº 430 de 1º de agosto deste ano	1896
Decreto nº 518	Aprova e manda observar o regulamento para execução da Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897	1898
Lei nº 1.341	Reforma as escolas normais secundárias	1912
Decreto nº 2.225	Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais.	1912
Lei nº 1.579	Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado	1917
Lei nº 1.750	Reforma a Instrução Pública do Estado	1920
Decreto nº 3.205	Regulamento para execução da Lei nº 1.710, de 27 de dezembro de 1919, que dispõe sobre a organização do ensino	1920
Decreto nº 3.356	Regulamenta a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública	1921
Lei nº 2.095	Aprova o Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925, expedido pelo Poder Executivo, e que reformou a Instrução Pública do Estado	1925
Decreto nº 4.101	Regulamenta a Lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925, reforma a Instrução Pública do Estado	1926
Lei nº 2.393	Estabelece várias medidas com relação à Instrução Pública do Estado	1929
Decreto nº 4.600	Regulamenta as Leis nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, e nº 2.315, de 31 de dezembro de 1928, que reformaram a Instrução Pública do Estado	1929

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Leis e Decretos do Estado de São Paulo entre 1892-1929

As legislações atinentes às reformas, mormente as mais abrangentes, estão arroladas no Quadro 1, acima. Verificamos que a extensão reguladora do Estado atendeu à política de escolarização da população de São Paulo, cobrindo todas as regiões, desde seu litoral até as zonas pioneiras da fronteira agrícola, onde o café e as linhas férreas, em muitos casos, foram vitais para o florescimento das cidades. A Divisão de São Paulo⁸ não se prendeu tanto por critérios geográficos ou administrativos, mas pela forma de ocupação demográfica e pelo desenvolvimento econômico com seu corolário fator de urbanização.

Com efeito, não havia na Constituição estadual de 1891, em relação à instrução pública, nenhuma normatização, todavia, nas Disposições Transitórias dessa mesma Carta foi

⁸ De acordo com Love (1982), São Paulo apresentava 10 regiões, nomeadas de acordo com sua ocupação histórica: 1- Zona da Capital, 2- Zona do Vale do Paraíba, 3- Zona Central, 4- Zona Mogiana, 5- Zona da Baixada Paulista, 6- Zona Araraquarense, 7- Zona da Alta Paulista, 8- Zona da Alta Sorocabana, 9- Zona da Baixada Sorocabana, 10- Zona Litoral Sul.

estabelecido que a organização do ensino, na forma da Lei, deveria ser posteriormente regulamentada, sendo atributo do Congresso legislativo (bicameral) e do executivo estadual.

A primeira Lei do ensino, promulgada no período republicano em São Paulo (Lei nº 88, de 1892) organizou o ensino público, que foi dividido em ensino primário, ensino secundário e ensino superior. As nomenclaturas das escolas primárias foram alteradas entrementes 1892 a 1930, seguindo critérios de jurisdição em razão da mobilidade demográfica das zonas de expansão agrícola, do florescimento de cidades no interior, a criação de colônias agrícolas, bem como o uso de mão-de-obra de imigrantes na lavoura de café em franca ascensão.

Em 1912 foi publicada, por determinação do Governo Estadual⁹, uma consolidação das Leis, Decretos e Decisões atinentes à Instrução Pública, com efeito, uma compilação primorosa das normatizações educacionais, abrangendo o ensino primário e secundário no Estado.

Por meio dessa publicação é possível observarmos o quão detalhado estava a educação, atingindo os aspectos de funcionamento burocrático do funcionalismo público, estipulando as competências das instâncias estadual e municipal, bem como a carreira do magistério, a classificação das escolas, a hierarquia das funções docentes e os programas de ensino a serem seguidos. Cabe notarmos um dado importante acerca das normas aprovadas, que preconizavam também, os programas de ensino, as disciplinas a serem ministradas, bem como o horário das aulas e a forma como deveria acontecer as avaliações finais dos(das) educandos(as).

| 12

Destarte, as escolas primárias foram nomeadas inicialmente em preliminar e complementar, mas desdobradas de acordo com sua localização em:

- Escolas isoladas, diurnas e noturnas;
- Escolas modelos isoladas;
- Escola e cursos noturnos para adultos;
- Escolas reunidas;
- Jardim da infância;
- Escolas modelos anexas às normais;
- Grupos escolares (SÃO PAULO, 1912a).

Nesse sentido, estava previsto que os professores só poderiam ingressar no magistério mediante a aprovação em concursos públicos, organizados por comissões devidamente

⁹ Decreto promulgado durante o Governo Manoel Joaquim de Albuquerque Lins, sendo Secretário do Interior Altino Arantes.

reconhecidas pela Secretaria do Interior, instância responsável em administrar o funcionamento da instrução pública.

O ensino primário público foi definido como obrigatório para alunos de 7 a 12 anos, mas limitado de tal maneira que, na prática, isentava o Governo de aumentar o número de escolas e de professores, mesmo com a demanda inflacionada em virtude da reprovação e da evasão.

Corroboram o argumento as disposições determinadas pelas Leis de instrução pública do período, que passaram a dispensar a obrigatoriedade de matrículas de crianças que residissem a dois quilômetros do local de estudo para meninos e um quilômetro no caso das meninas. Do mesmo modo, o poder público não se responsabilizava pela escolarização das crianças com deficiências física e mental, excluídas completamente de qualquer direito.

A definição dos critérios para a matrícula correspondia às estatísticas recebidas e processadas pela Secretaria do Interior mediante informações prestadas pelos inspetores de ensino, aduzindo a forma de organização das escolas, tais como sua criação ou extinção, determinadas pela demanda, depreendendo uma preocupação com a racionalização do sistema, mas sem esforços para combater as abstinências às aulas.

Para as escolas isoladas, a taxionomia comportava, além daquelas da capital, as unidades escolares consideradas sedes de municípios do interior do Estado, desdobradas com base no perímetro de jurisdição fiscal, em escolas de bairro e escolas de distrito de paz. Para estas últimas, havia a designação de escolas rurais, estruturando em lei a conformação de um ensino primário “aligeirado”.

Para solicitar a remoção para uma escola da capital ou para uma escola de sede de município do interior do Estado, o professor concursado deveria, no primeiro caso, exercer o magistério por dois anos numa escola de sede e, no segundo caso, prestar efetivo exercício de um ano em escolas de bairro ou distrito de paz nas localidades do interior (SÃO PAULO, 1912a).

Mesmo com o interstício definido para a remoção de professores para a capital, não havia provimento de cargos para muitas escolas isoladas do interior, mormente nas escolas rurais, fato remediado por meio da legislação que dispensava o poder público de realizar concursos para designação dessas vagas, tendo a prerrogativa de nomear professores em qualquer época do ano letivo (SÃO PAULO, 1912a).

A nomeação, a rigor, recaía em professores não habilitados, cuja oficialização para o exercício do magistério era atestada por uma comissão composta para esse fim, cujos membros

eram escolhidos pelo Diretor Geral de instrução pública, com participação das câmaras municipais, bem como agentes municipais credenciados, conforme determina o Artigo 1, § 3º, da Lei 1.358 (SÃO PAULO, 1912b):

§ 3.º- Deferindo, o diretor geral da Instrução Publica mandará submeter a exame o candidato e este deverá prestá-lo no município em que tiver da leccionar, perante inspetor escolar estadual ou diretor de grupo escolar designado, que convidará para com ele compor a comissão examinadora duas pessoas de competência notória na localidade.

Os professores assim classificados eram, na verdade, os leigos que exerceriam o magistério com vencimentos menores, quando comparados com os docentes efetivos, convivendo com as incertezas do emprego, as ingerências dos coronéis e a precariedade material do lugar.

Foi estabelecida uma diferença substancial na composição das escolas isoladas, na sua acepção rural, a começar pela duração do curso. Enquanto nos grupos escolares, escolas reunidas e aquelas anexas às escolas Normais os educandos recebiam educação formal por quatro anos, com um currículo expandido e detalhado para cada ano do referido curso, as escolas rurais padeciam da redução do curso primário em apenas dois anos, com um currículo flexível e condensado, além de determinar que as matérias fossem ministradas com menor exigência, conforme estipulava as leis que regulava a atuação do professor leigo, tal como a Lei nº 1.358/12, assinada pelo Governador Rodrigues Alves:

Artigo 5.º- Para o curso a cargo dos professores provisórios, que não poderá exceder de 3 anos, será organizado, dentro das linhas gerais dos programas adoptados, um programa simplificado e acessível, sobretudo prático, que será rigorosamente observado nas classes de ensino. (SÃO PAULO, 1912b).

Uma digressão importante está na reforma educacional de 1920, promovida por Sampaio Dória (1883-1964), que tinha a pretensão de estender a alfabetização para todas as crianças, padronizando as escolas primárias à duração de dois anos de estudos. O intuito, polêmico em sua essência, tinha o desiderato de garantir o acesso à escolarização, aspiração perseguida por educadores no Brasil durante todo o século XX (ANTUNHA, 1976).

A reforma obteve o aval do Governador à época, Washington Luís, com dotação orçamentária que desdobrava em dois turnos as escolas, reduzindo para dois anos o curso primário, a fim de alfabetizar todas as crianças em idade escolar. O malogro dessa política educacional, conforme dados estatísticos daquele período, levou o mandato seguinte a suprimir tal tentativa, revertendo à situação anterior.

Embora durante a República Velha (1889-1930) muitos reformadores procedessem a reformas importantes em muitos Estados, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, as mazelas do analfabetismo continuavam como um problema social preocupante, denunciado e combatido por uma crescente camada social de intelectuais assertivos acerca do papel de uma escola pública no Brasil.

Mas essa luta em defesa de uma escola para todos esbarrava no clientelismo político e nos interesses econômicos de um país agroexportador, tratando como solução sanitária os investimentos em educação, promovendo ambiguidades no tipo de escola oferecido às camadas populares, tendo na escola isolada a expressão de um arremedo de escola, conforme os problemas que já apontamos anteriormente.

Um depoimento produzido por uma professora à época é sintomático dos problemas para um professor normalista ingressar no magistério, em escolas isoladas, como é o caso do *Calvário de uma Professora*, livro publicado sob o pseudônimo de Doralice, álter ego de Violeta Leme (1952), que narra sua trajetória como professora, as dificuldades com os diretores escolares e supervisores e a recusa de receber benesses de um político para conseguir uma vaga em escolas da Capital.

Sem embargo, a condição do professor leigo também era um calvário. Ele era uma peça de xadrez no tabuleiro político, notadamente, um peão a ser movido conforme interesses clientelísticos. Como podemos observar, no excerto a seguir, cronologicamente, o termo Leigo foi cada vez mais utilizado na própria norma educacional, estipulando, até mesmo, os rendimentos desse profissional. Não só pela diferença salarial e incerteza do emprego, é importante destacarmos a dotação orçamentária para sua contratação.

| 15

Artigo 196. - Para os lugares afastados dos centros populosos e sem comunicação por via férrea, poderão ser nomeados professores interinos, habilitados em exame, uma vez que se verifique a impossibilidade de provimento, por professores normalistas, das escolas ali existentes. (Art. 42 do Decreto 3858 de 11 de junho de 1925, aprovado pela lei 2095, de 24 de dezembro de 1925).

§ único. - Dentre as escolas rurais nas condições deste artigo somente serão preenchidas por professores interinos:

- a) as de primeiro provimento que, no decorrer do ano letivo, não forem requeridas por professores diplomados;
- b) as de antigo provimento por professores efetivos, que se conservarem vagas durante três anos consecutivos.

Artigo 197. - No caso do artigo anterior, far-se-á, por meio de edital, a chamada de candidatos leigos, que quiserem submeter-se a exame. (SÃO PAULO, 1926).

Artigo 10. - Nos casos de faltas eventuais de adjuntos de grupos escolares e professores de escolas reunidas, poderá o diretor confiar a regência da classe

a substituto ocasional, formado ou leigo, este na falta daquele, sendo o pagamento devido pela substituição efetuado pela coletoria local, independentemente de ordem especial, uma vez que as substituições constem dos mapas mensais do estabelecimento, com indicação dos dias em que se efetuarem e do nome do professor substituído. (SÃO PAULO, 1928, p. 2).

Artigo 109. - As escolas rurais serão providas livremente pelo Governo, em qualquer época do ano, por professores normalistas ou a eles equiparados e por leigos, que as requerem, de acordo com este regulamento. [...]

Artigo 134. - As escolas rurais, isoladas ou reunidas, que se conservarem vagas dos mais de trinta dias, sem que professores diplomados as requeiram, poderão ser providas interinamente por leigos, mediante exame de habilitação. (SÃO PAULO, 1929).

Não só pela precarização de uma contratação de uma pessoa não habilitada para reger uma sala de aula, muitas de caráter multisseriado, mas também o uso de uma nomenclatura que deixava claro que se tratava de uma condição provisória. Não era o substituto ou o interino. Era o leigo, um indivíduo aprovado perante uma banca de concurso organizada em condições discutíveis, já que as nomeações ocorriam em qualquer época do ano letivo, constituindo-se uma moeda de troca importante para as pretensões do PRP e o controle sobre os coronéis, ou de uma forma mais objetiva, a ambiguidade da impessoalidade do Estado, já que muitos governadores paulistas eram, a rigor, pertencentes a famílias de fazendeiros, como aposta Love | 16 (1982) para o caso da família Rodrigues Alves, no vale do Paraíba.

Seja como for, ao fim e ao cabo, o professor leigo permaneceu atuando nas escolas isoladas, sobretudo nas escolas rurais, mas o mais significativo é a naturalização, de fato de uma prática já arraigada na experiência brasileira de escolarização.

Patrimonialismo e educação: o professor leigo

O estado de São Paulo, por meio de sua elite dirigente, era cômico do poder político que retinha. A geração republicana que governou o Estado, próceres formados à sombra da academia de Direito influenciou nos rumos da política nacional até 1930.

Os acordos intraelites, consubstanciados na Política de Governadores foram, na verdade, o avesso do federalismo preconizado pela Carta de 1891, já que as disputas oligárquicas orbitavam em torno dos interesses dos Estados mais ricos e potencialmente fortes eleitoralmente falando.

O fantasma da intervenção federal rondava os Estados, ao arripio da lei, situação diametralmente distinta do Rio Grande do Sul, cujas lideranças escreveram sua Constituição sob a batuta de Júlio de Castilhos, impondo um legislativo meramente consultivo, causando

guerras civis sangrentas e levando os adversários desse Estado ao exílio, com a conivência do Congresso Nacional. Mas, apesar dessas ambiguidades políticas, seria o café o esteio que garantia a hegemonia paulista?

Em parte, a resposta pode ser validada, porém a expensas do controle financeiro internacional provocado pelas políticas de valorização do café. E nesse aspecto há duas dimensões e um nó-górdio a serem colocadas aqui: a primeira encontra-se na intensificação modernizadora do Estado, como as vias férreas e as vantagens daí decorridas. A segunda, por sua vez, se expressa na dualidade de poderes na qual os municípios eram peças importantes na hegemonia do Partido Republicano Paulista (PRP), tendo seus coronéis (LEAL, 1986) uma função fiscalizadora, subordinados às decisões da capital, malgrado as dissensões políticas e as tensões provocadas, mas arrefecidas pelo Governo.

Tratava-se da ambiguidade da política quando às voltas com a modernização do Estado. A pressão entre a impessoalidade do poder público, o que implicava neutralizar os coronéis e o mandonismo local, ou de uma forma mais incisiva, o patrimonialismo, cujo potencial de transformar os interesses particulares em detrimento da coisa pública, grassava ao arripio da lei, praticado em muitas zonas do Estado onde havia uma escola oficial estadual, mas com um diferencial: o recrutamento do professor leigo nas escolas rurais passava pelo controle municipal.

A Revolução de 1930, por meio de seus protagonistas, colocou fim ao domínio político caracterizado pela Política dos Governadores, para além do domínio “café com leite” de São Paulo e Minas Gerais, reordenando o poder das oligarquias regionais que passaram, sem embargo, a responder a um poder central, cujo paroxismo era personificado na figura de Getúlio Vargas (1882-1954).

Vargas, de formação castilhist¹⁰, moldou o Brasil ao seu talante, colocando o Estado à frente de todas as decisões econômicas, definiu as bases do funcionamento público, ou, numa linguagem mais apropriada, a impessoalidade do poder, cujo paradoxo encontra-se na própria figura desse político que, durante sua vida sempre tratou de construir uma imagem a ser cultuada. A mais emblemática é uma de suas alcunhas como o “pai dos pobres” ou a figura de proa do chamado populismo brasileiro.

¹⁰ O castilhismo remonta ao político Júlio de Castilhos (1860-1903), liderança republicana com forte atuação como deputado da constituinte federal e formulador da Constituição (de inspiração positivista) do Rio Grande do Sul, além de governador desse Estado. Sua forma de atuação política levou essa região à Revolução Federalista e outras escaramuças violentas, opondo castilhistas e liberais até 1923, quando um acordo pôs fim às disputas políticas. Getúlio Vargas foi herdeiro dessa tradição política que alguns estudiosos reconhecem como corrente castilhist^a. Para uma reflexão aprofundada ver Fonseca (2012).

As medidas iniciais desse novo Governo caracterizaram-se por expurgos políticos dos antigos desafetos oligárquicos, colocando em seus lugares, interventores federais. Em São Paulo, cujo candidato vencedor à presidência, Júlio Prestes, havia sido impedido por força da Revolução, teve como primeiro interventor o tenente João Alberto Lins de Barros (1897-1955), gerando, até mesmo, sérios descontentamentos da oligarquia paulista.

Sem entrar no mérito de seu governo, deveras curto, com cerca de um ano e meio de duração, destacamos para os interesses desse artigo o Decreto por ele assinado que dispensou os professores leigos das escolas isoladas e rurais do estado de São Paulo:

Considerando que regem classes, em escolas reunidas e isoladas, não só rurais, mas urbanas, 1000 professores leigos;

Considerando que os processos de habilitação da maioria dos professores interinos, leigos, não obedeceram à letra expressa na lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927 e seu Regulamento que, em virtude de tais vícios, não se apurou devidamente a competência profissional dos referidos funcionários;

Considerando que a escolha de quase todos esses professores obedeceu exclusivamente a normas extra regimentais fixadas pela Comissão Diretora do Partido Republicano Paulista, como o comprovam os processos de nomeação respectivos;

Considerando que, no processo de localização de muitas escolas, ora regidas por leigos prevaleceu o critério do interesse pessoal da maioria dos candidatos e não o do serviço público havendo classes com a frequência média de quatro alunos. Considerando que uma nova localização dessas escolas se faz necessária, de maneira a que possam elas preencher seus fins legais. (SÃO PAULO, 1930).

| 18

As medidas contidas nesse Decreto, mais do que revelarem as mudanças que estavam por vir, desnudam o Nó-górdio do problema do professor leigo em São Paulo, e por extensão, no Brasil, já que os novos “donos do Poder” não superaram as mazelas do ensino e muitas escolas continuaram a comportar o professor não habilitado. São Paulo já era o Estado mais rico da Federação e, mesmo assim, em suas escolas havia a presença do leigo, um profissional de segunda categoria para os cofres públicos, não obstante, a única possibilidade de aprendizagem para muitas crianças.

O professor leigo, portanto, não é um resíduo de um passado colonial, da inépcia de um Governo Imperial escravocrata ou demagogia republicana, mas o resultado de um processo histórico de construção do Estado-nação, cuja prioridade de unidade se deu por meio de suas classes dominantes, elidindo setores importantes da sociedade. A nacionalidade construída pelas elites enfrentou um paradoxo. Como entrar no mundo civilizado com uma população miscigenada. O romantismo de José de Alencar tentou inventar o índio idealizado como um mito fundador de uma brasilidade, mas o impasse permaneceu. A chegada dos imigrantes foi

uma tentativa de branqueamento e as teses de uma invenção do Brasil negaram, durante toda a República Velha, a presença do negro. Somente na década de 1930, sobretudo com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, é que a ideia de miscigenação adquiriu contornos positivos ou, como afirma Ortiz (2012), o mestiço recebeu uma identidade. Antes era o indolente e o preguiçoso, depois afirmado como parte de uma ideologia do trabalho.

Daí a preocupação dos dirigentes paulistas. Fazer da escola o lugar da higiene, da ordem e da produtividade do caboclo. Se professor normalista ou leigo, esse era um problema menor, já que o curso aligeirado e o programa encurtado para as escolas isoladas rurais bastavam para ensinar o básico: capacitar o eleitor subjugado aos interesses dos coronéis do sertão paulista e servir aos desígnios do PRP. Essa questão não terminou com o Fim da República Velha, mas demonstrou um problema estrutural até os estertores do século XX.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. A. B. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

ANTUNHA, H. C. G. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo: A reforma de 1920**. São Paulo: FEUSP, 1976. v. 12. (Séries Estudos e Documentos).

BARTELT, D. D. **Sertão, República e nação**. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Edusp, 2009.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARDOSO, M. A. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-233, jul./dez. 2013.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CARVALHO, J. M. Os três povos da República. **Revista USP**, São Paulo, n. 59, p. 96-115, 2003.

CARVALHO, L. R. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

CENAFOR. **Professor leigo: um desafio educacional**. São Paulo. 1984. 2 v.

COSTA, A. M. C. I. **A escola na Primeira República: expansão do ensino primário em São Paulo**. São Paulo: EDEC, 1983.

CUNHA, E. **Os Sertões (Campanha de Canudos)**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial: Imprensa Oficial do Estado: Arquivo do Estado, 2001.

DEAN, W. **A industrialização de São Paulo (1880-1945)**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Difel, 1971.

DELFIN NETTO, A. **O problema do café o Brasil**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

DREIFUSS, A. F.; SOUZA, S. M. Z. L. **Professor leigo no meio rural: desafios do processo de formação**. Belo Horizonte: FAE: IRHJP, 1986.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. As escolas primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas (1880-1930). *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-11.

FONSECA, P. C. D. Do progresso ao desenvolvimento: Vargas na Primeira República. *In: BASTOS, P. P. Z.; FONSECA, P. C. D. (org.). A era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade*. São Paulo: Unesp, 2012. p. 51-68.

FONSECA, T. N. L. **O Ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, A. *et al.* **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SEBEB, 1991.

HOLLOWAY, T. **Vida e morte do Convênio de Taubaté: a primeira valorização do Café**. Tradução de Márcio Doctors. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

LEME, V. **O calvário de uma professora**. 2. ed. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1952.

LOVE, J. L. **O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LOVE, J. L. **São Paulo na federação brasileira 1889-1937**. Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LUZ, A. M. C. *et al.* **O professor leigo**. Salvador: Edufba: IANAMÁ, 1988.

MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORTIZ, R. A. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OURO PRETO, V. *et al.* **A Década republicana**. 2. ed. Brasília: UNB, 1986. v. 2.

PRADO, E. **A ilusão americana**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RICCI, P.; ZULINI, J. P. Quem ganhou as eleições? A validação dos resultados antes da criação da justiça eleitoral. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 45, p. 91-105, mar. 2013.

SALLUM JR., B. **Capitalismo e cafeicultura**: oeste paulista 1888-1930. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, ano 2, n. 392, p. 1, 15 set. 1892.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912**. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normaes. São Paulo: Alesp, [1912a]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº **1.358, de 19 de dezembro de 1912**. Providencia sobre o provimento das escolas de bairros. São Paulo: Alesp, [1912b]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1912/lei-1358-19.12.1912.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4.101, de 14 de setembro de 1926**. Regulamenta a lei nº 2.095, de 24 de Dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto nº 3.858, de 11 de Junho de 1925, reforma a Instrução Publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1926]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1926/decreto-4101-14.09.1926.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

| 21

SÃO PAULO(Estado). Lei nº **2.315, de 21 de dezembro de 1928**. Altera disposições das leis sobre instrução publica. São Paulo: Alesp, [1928]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1928/lei-2315-21.12.1928.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929**. Regulamenta as leis nº 2.269, de 31 de Dezembro de 1927, e nº 2.315, de 31 de Dezembro de 1928, que reformaram a Instrução Publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1929]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1929/decreto-4600-30.05.1929.html#:~:text=DECRETO%20N.,a%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Publica%20do%20Estado>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4.780, de 28 de novembro de 1930**. Exonera todos os professores interinos, leigos do Estado. São Paulo: Alesp, [1930]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4780-28.11.1930.html>. Acesso em: 08 fev. 2020.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Brasília: UNB, 1982a.

SCHWARTZMAN, S. **São Paulo e o Estado Nacional**. São Paulo: DIFEL, 1982b.

SILVEIRA, R. M. G. **Republicanismo e federalismo (1889-1902)**: Um estudo da implantação da República no Brasil. Brasília: Senado Federal, 1978.

SOUZA, R. F. de; ÁVILA, V. P. da S. de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014.

URICOECHEA, F. **O Minotauro Imperial**: A burocratização do Estado patrimonial brasileiro no século XIX. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

VISCARDI, C. M. R. O Federalismo como experiência: Campos Sales e as tentativas de estabilização da República. **DADOS– Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 4, p. 1169-1206, 2016.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. v. 2.

Sobre os autores

Geraldo Sabino Ricardo FILHO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Noely Costa Dias GARCIA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Unesp, Campus Marília.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.

Correção, formatação, normalização e tradução.