

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Camila Rodrigues Batista Neta

**ATUAÇÃO DE DIRETORES DE GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS NA  
PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XX**

Marília  
2026

CAMILA RODRIGUES BATISTA NETA

**ATUAÇÃO DE DIRETORES DE GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS NA  
PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) como parte das exigências para a obtenção do Título de Mestre Em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP), Câmpus de Marília.

**Linha de Pesquisa:** Filosofia e História da Educação no Brasil.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Pall Oriani.

Marília  
2026

B333a

Batista Neta, Camila Rodrigues

Atuação de diretores de grupos escolares paulistas na primeira década do século XX / Camila Rodrigues Batista Neta. -- Marília, 2026

153 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Angélica Pall Oriani

1. Diretores escolares. 2. Educação História. 3. Educação e Estado. 4. Século XX. 5. Historiografia. I. Título.

Camila Rodrigues Batista Neta

**Atuação de diretores de grupos escolares paulistas na primeira década do século XX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angélica Pall Oriani  
UNESP – Câmpus de Marília  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Cechella Philippi  
UNESP – Câmpus de Araraquara  
Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian  
UNESP – Câmpus de Marília  
Examinadora

Marília, 26 de fevereiro de 2026.

Dedico este trabalho às diferentes vozes que alimentaram esta  
*ambição.*

## AGRADECIMENTOS

Faço deste momento um espaço para àqueles que contribuíram para a minha construção e que, no entanto, os rostos e os nomes muitas vezes escapam a memória. Ainda que certos vislumbres sejam turvos, as atitudes se mantêm intactas.

Saliento, em especial, meu profundo agradecimento à minha orientadora, *Angélica Pall Oriani*, pela orientação ímpar, a prontidão em me auxiliar, os ensinamentos compartilhados e a amabilidade de seu apoio durante esta intensa jornada.

Aos funcionários da UNESP/FFC e ao corpo docente, sobretudo os que constituem o Programa de Pós-Graduação em Educação, que foram de suma importância para minha formação nessa nova etapa acadêmica.

Às professoras *Carolina Cechella Philippi* e *Graziela Zambão Abdian*, pela disponibilidade em participar deste momento, por suas leituras atentas e pelos questionamentos inquietantes que, certamente, contribuíram muito para o meu aprendizado e o desenvolvimento desta pesquisa. Foi um prazer conhecê-las!

Aos meus pais, pela felicidade da vida. À minha mãe, *Vania*, por adotar este sonho comigo e ouvir minhas angústias mesmo quando não te faziam sentido. Ao meu pai, *Divino*, pela rebeldia congênita.

À minha avó, *Emília*, *in memoriam*, que não pode me acompanhar até o final de mais esta etapa, mas que por ter sido sempre uma luz inabalável, se faz presente comigo.

Às minhas tias *Marilene* e *Matilde* e também a minha prima *Paula*, pois suas palavras de amor e preocupação constantes fizeram meus dias mais alegres.

À *Esmeralda*, por ser amiga e irmã há tantos anos, me acolhendo e incentivando, de modo que sem você, possivelmente eu não estaria aqui. Sou muito feliz por nossos encontros desafortunados e ajuda mútua.

À *Alessandra*, a quem admiro profundamente pela resiliência e força, sou muito agradecida pelas possibilidades de aprendizagem conjunta, por nossa parceria de anos e o acolhimento sem fim. À *Jhenifer*, por estar comigo desde a graduação, tendo sempre me incentivado deste sonho o qual sempre julguei ser-me impossível e que espero, algum dia, poder te retribuir com acertado incentivo e *Corajosa* pelos – sempre – excelentes ensinamentos, suporte e inspiração de toda uma vida.

À *Jéssica*, por suas profecias certeiras, *Nalu* por ser uma pessoa sempre bondosa, *Juliana*, em sua racionalidade infinita, *Larissa*, pela inspiração de existir, *Pedrinho*, pelo colo de vários momentos e *Rafaela*, pela amorosidade amarga. Aprecio o fato de estarmos sempre juntos, mesmo distantes.

Aos *encontros nômades* ao longo desse processo de pós-graduação, por fazerem desta jornada mais viva e dotada de sentido. São diferentes os rostos que contribuíram ao longo desse processo, por mais ou menos tempo, contudo, reconheço que cada pessoa teve diferente impacto em mim, e, portanto, no desenrolar da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos a Mayumi, Alexandre, Ana Júlia, Bruno, Artur, Leonardo, Jonathan e Tahire.

Aos meus ancestrais, pelo constante guiamento, ainda que em muitos momentos eu não consiga perceber.

Por fim, aos muitos (des)encontros (in)oportunos os quais me permitem viver em constante afirmação, “[...] ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 17).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*De toda maneira, a pesquisa está circunscrita pelo lugar que define uma conexão do possível e do impossível. [...] a história se define inteira por uma relação da **linguagem com o corpo** (social) e, portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala.*

(Certeau, 2008, p. 77, grifo do autor)

*Liberdade? é o meu último refúgio, forcei-me à liberdade e aguento-a não como um dom mas com heroísmo: sou heroicamente livre. E quero o fluxo.*

(Lispector, 1998, p. 16)

## RESUMO

O presente estudo investigou os diretores de grupos escolares paulistas. Para que fosse possível aferir melhor o objetivo, esta pesquisa não se concentrou em um recorte cronológico rígido, em razão das características de suas fontes. Nesse sentido, privilegiou-se a organização da funcionalidade do ensino, presente na Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892), e, sobretudo, na Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893 (São Paulo, 1893a), que promulga a criação dos grupos escolares. Diante desse cenário, fez-se necessário o “surgimento” do cargo de diretor no ensino primário, por meio do Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. A partir disso, seguiram-se as buscas normativas que conduziram a pesquisa até o ano de 1911. Como parte crucial da série documental, também foram utilizados relatórios produzidos pelos diretores de cinco grupos escolares, todos referentes ao ano de 1901, elaborados em cumprimento às obrigações previstas para o cargo. Tais documentos correspondem aos relatórios anuais do ano escolar, submetidos à Secretaria de Estado de Negócios do Interior, conforme exigência institucional direcionada aos diretores de grupos escolares. A pesquisa, ancorada na perspectiva da Nova História Cultural (Chartier, 1989; 2002), possibilitou uma análise que concebe o diretor em um *locus* específico, permitindo compreender as razões que levaram à implementação desse novo agente educacional no ensino primário. O objetivo central deste estudo consistiu em compreender como se constituíram as responsabilidades desses diretores e suas possibilidades de atuação. Para alcançar esse objetivo, foram utilizadas fontes documentais, como leis e decretos disponíveis na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, bem como relatórios localizados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Para a compreensão da tipologia documental e arquivística, adotou-se a proposta diplomática de Bellotto (2002). Considerando o caráter qualitativo da investigação, também se fez necessário recorrer a autores que auxiliassem na compreensão do objeto de estudo, especialmente no que se refere aos primeiros movimentos de organização escolar e da instrução pública. No que diz respeito à metodologia, adotou-se a genealogia, conforme concebida por Foucault (2005a), a qual propõe uma análise atenta às minúcias, aos detalhes possíveis de serem percebidos, reconhecendo que mesmo a ausência de determinados elementos pode revelar informações significativas. Por fim, a leitura das possibilidades de subjetivação (Deleuze, 2013; Deleuze; Guattari, 2011b) proporcionou uma interpretação outra desses diretores que, apesar de circunscritos pelas normas e os diferentes discursos, também possibilitou identificar, nos limites dos relatórios, crenças próprias que atravessavam suas atuações.

**Palavras-chave:** Diretores escolares; Diretores de grupos escolares; Grupos escolares paulistas; História da educação; Subjetivação.

## ABSTRACT

This study investigated the principals of São Paulo's graded schools. To better achieve its objective, this research did not adhere to a rigid chronological framework, due to the characteristics of its sources. In this sense, it prioritized the organization of the functionality of education, as present in Law No. 88 of September 8, 1892 (São Paulo, 1892), and, above all, in Law No. 169 of August 7, 1893 (São Paulo, 1893a), which promulgated the creation of graded schools. Given this scenario, the "emergence" of the position of principal in primary education became necessary, through Decree No. 248, of July 26, 1894. From this, normative searches followed, leading the research up to the year 1911. As a crucial part of the documentary series, reports produced by the principals of five graded schools, all referring to the year 1901, prepared in fulfillment of the obligations foreseen for the position, were also used. These documents correspond to the annual reports of the school year, submitted to the State Secretariat for Internal Affairs, as required by the institutional requirements directed to the principals of school groups. The research, anchored in the perspective of the New Cultural History (Chartier, 1989; 2002), allowed for an analysis that conceives the principal in a specific *locus*, allowing us to understand the reasons that led to the implementation of this new educational agent in primary education. The central objective of this study was to understand how the responsibilities of these principals and their possibilities for action were constituted. To achieve this objective, documentary sources were used, such as laws and decrees available at the Legislative Assembly of the State of São Paulo, as well as reports located in the Public Archive of the State of São Paulo. For the understanding of documentary and archival typology, Bellotto's (2002) diplomatic approach was adopted. Considering the qualitative nature of the investigation, it was also necessary to consult authors who could assist in understanding the object of study, especially regarding the first movements of school organization and public instruction. With respect to methodology, genealogy, as conceived by Foucault (2005a), was adopted, which proposes an analysis attentive to the minutiae, to the details that can be perceived, recognizing that even the absence of certain elements can reveal significant information. Finally, an examination of the possibilities of subjectivation (Deleuze, 2013; Deleuze & Guattari, 2011b) provided an alternative interpretation of these principals who, although circumscribed by norms and different discourses, also revealed, within the limits of the reports, their own beliefs that permeated their practices.

**Keywords:** School principals; Principals of graded schools; Graded schools in São Paulo; History of education; Subjectivation.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Tabela dos vencimentos do pessoal docente do ensino, dos diretores de escolas normais e escolas complementares e inspetores de instrução pública..... | 55  |
| <b>Figura 2</b> – Capa de apresentação do relatório do Grupo Escolar “Dr. Julio de Mesquita”.....                                                                       | 65  |
| <b>Figura 3</b> – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”.....                                                                                         | 67  |
| <b>Figura 4</b> – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”.....                                                                                           | 68  |
| <b>Figura 5</b> – Marca de leitura sobre a proposta feita pelo diretor do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”.....                                                        | 69  |
| <b>Figura 6</b> – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”.....                                                                                 | 70  |
| <b>Figura 7</b> – Continuação das marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”.....                                                                 | 71  |
| <b>Figura 8</b> – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”.....                                                             | 74  |
| <b>Figura 9</b> – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. Julio Mesquita”.....                                                              | 75  |
| <b>Figura 10</b> – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”.....                                                             | 76  |
| <b>Figura 11</b> – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”.....                                                    | 77  |
| <b>Figura 12</b> – Relação dos resultados dos exames finais por classe.....                                                                                             | 79  |
| <b>Figura 13</b> – Organograma da hierarquia de funcionários dos grupos escolares.....                                                                                  | 82  |
| <b>Figura 14</b> – Ofício do governo do Paraná sobre escolha de professora normalista para ensinar a organização escolar.....                                           | 98  |
| <b>Figura 15</b> – Satisfação sobre aceitar matrícula dos alunos além do devido.....                                                                                    | 106 |
| <b>Figura 16</b> – Ofício informado como resposta à Secretaria de Negócios do Interior junto a segunda via do relatório.....                                            | 122 |
| <b>Figura 17</b> – Mappa das faltas de comparecimento do pessoal das Escolas Reunidas do Bom Retiro.....                                                                | 123 |
| <b>Figura 18</b> – Mappa do pessoal do Grupo Escolar “Julio de Mesquita”.....                                                                                           | 126 |
| <b>Figura 19</b> – Discriminação dos valores a receber do pessoal do Grupo Escolar “Dr. Moraes de Barros”.....                                                          | 127 |
| <b>Figura 20</b> – Diretor acusa recebimento do suprimento autorizado.....                                                                                              | 129 |
| <b>Figura 21</b> – Diretor do Grupo Escolar “Dr. Alfredo Pujol” informa sobre cerca de 20 casos de varíola no município.....                                            | 129 |
| <b>Figura 22</b> – Recebimento de itens gerais do laboratório farmacêutico do estado para o Grupo Escolar “Cel. Siqueira Moraes”.....                                   | 130 |
| <b>Figura 23</b> – Diagrama com o movimento de síntese da subjetivação.....                                                                                             | 140 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Literatura sobre diretores de grupos escolares.....                                          | 20  |
| <b>Quadro 2</b> – Relação de leis e decretos.....                                                              | 49  |
| <b>Quadro 3</b> – Relação de relatórios.....                                                                   | 51  |
| <b>Quadro 4</b> – Informativos gerais de outros grupos escolares.....                                          | 52  |
| <b>Quadro 5</b> – Discriminação das salas do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar” .....                          | 79  |
| <b>Quadro 6</b> – Discriminação dos valores a receber do pessoal do Grupo Escolar “Dr. Moraes de Barros” ..... | 127 |

## SUMÁRIO

|              |                                                                 |            |
|--------------|-----------------------------------------------------------------|------------|
|              | <b>PRÓLOGO.....</b>                                             | <b>12</b>  |
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                          | <b>15</b>  |
| <b>2</b>     | <b>ASPECTOS TEÓRICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>         | <b>27</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Os pilares da pesquisa.....</b>                              | <b>27</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Apreensões metodológicas.....</b>                            | <b>39</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Procedimentos de análise.....</b>                            | <b>42</b>  |
| <b>3</b>     | <b>FONTES, LEITURA E O LASTREAMENTO DO POSSÍVEL.....</b>        | <b>48</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Modos de leitura.....</b>                                    | <b>48</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>As fontes em questão.....</b>                                | <b>53</b>  |
| <b>3.2.1</b> | Levantamento normativo.....                                     | 53         |
| <b>3.2.2</b> | Os relatórios e seus indícios.....                              | 62         |
| <b>4</b>     | <b>GRUPOS ESCOLARES E O PROJETO DE UMA NOVA ERA.....</b>        | <b>84</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Ode à instrução pública.....</b>                             | <b>84</b>  |
| <b>4.1.2</b> | Novo projeto, novas formações.....                              | 92         |
| <b>4.2</b>   | <b>Ruínas míticas.....</b>                                      | <b>101</b> |
| <b>5</b>     | <b>NO PASSO DA ORDEM, OS DIRETORES.....</b>                     | <b>109</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>A formação simbólica do diretor de grupos escolares.....</b> | <b>109</b> |
| <b>5.2</b>   | <b>No entremeio do aparelho burocrático.....</b>                | <b>114</b> |
| <b>5.2.1</b> | Autoridade, sim, prestador de contas também.....                | 121        |
| <b>5.3</b>   | <b>Normas, atuação e possibilidades de subjetivação.....</b>    | <b>131</b> |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                | <b>141</b> |
|              | <b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>                                  | <b>144</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                         | <b>147</b> |

## PRÓLOGO

[...] os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que tem o homem como actor; a história é um romance verdadeiro. (Veyne, 1979, p. 8).

Admitidas as diferentes narrativas possíveis para a realização do que se entende por História (Burke 1992; Certeau 2008; Veyne 1979), pedimos a devida licença, para que, com essa história, seja possível apresentar e descrever brevemente os desafios íntimos percorridos para pensar e, assim, desenvolver essa pesquisa. É nesse tom ensaístico que dizemos que, os muitos atravessamentos aqui presentes e o objeto desse estudo – os diretores escolares –, fazem parte dessa constelação da realidade educacional e que, portanto, damos como algo corriqueiro, que faz parte da nossa realidade. A escola é como é e seus dirigentes são como são. O que resta, dessa maneira, é questionar sobre o que são e o que eles representam.

Nesse sentido, apresentamos, primeiramente, a questão da vivência – ou da experiência –, na qual essas duas estão em um lugar de passividade. Afinal, trata-se de um dissipar de ideias e referências para o local da convivência e, como estudante, quais as marcas essas pessoas deixaram. Em vista disso, é fácil afirmar que, em muitos desses momentos, o único vislumbre que era possível perceber era o de fiscalização, atravessado pelo ar de punição e, em alguns momentos, de ameaça. Talvez seja pelo afastamento no dia a dia e, com isso, se fazer presente em momentos mais sérios, como reunião de pais, avisos que precisavam ser levados para casa e afins. A ameaça discreta contida em dizeres dos professores de que “se você não se comportar, vai para a direção!”, essa pessoa tinha consigo, no mínimo, maneiras de aplicar determinados castigos ou, simplesmente, estar lá em sua sala, já carregava em si a própria punição.

Diante desse contexto, torna-se evidente a identificação de que os diretores são figuras de poder e que isso pode ser facilmente reconhecido. No entanto, é importante operarmos o exercício de separação de que isto não significa, que de sua presença, esperasse somente algo ruim estaria por vir, ainda que, pudesse representar somente mais responsabilidades. Em verdade, sua presença se fazia ser notada como aval final para coisas boas e ruins. Uma última palavra; parabenização; explicações; para que se haja justiça, pode ser que, por tempo suficiente, houvesse a percepção de que era melhor evitar ter que precisar passar por essa presença; ter de contatar e viver a vida de aluna de modo que não precisasse cruzar por todo o corredor e conhecer o que havia na sala da diretoria parecia um caminho mais seguro.

Foi necessário fazer o percurso do ensino básico à graduação de Pedagogia, para que essa aproximação fosse efetuada de forma menos desconfiada com esse outrem, que havia permanecido por tantos anos tão distante e que, dessa vez, se apresentava de outra perspectiva; com novo modo de ver esse sujeito, como outro tipo de presença. Em vista disso, apesar de reconhecer a importância dessa figura – ainda que em um lugar peculiar –, retornar à escola é também perceber os atravessamentos existentes a partir de nossas vivências e relações (Benito, 2017) de tal maneira, que, ao estar novamente em um chão comum, mas dessa vez, em um princípio de uma nova participação: de estar ali, com o olhar mais afiado para as relações, funções e respectivas implicações. Dessa maneira, foi uma redescoberta do nostálgico, e, todavia, a direção perseguia, ao menos nos primeiros estágios, permeada dessa sombra, agora acrescida de comentários de desconfiança pelos docentes. Um bom indicativo de pertencimento ao grupo – o da categoria docente –, mas, ainda assim, parece-nos injusto intuir que essa representação pudesse ser o problema. A temida sala ao final do corredor, de uma forma ou de outra, foi se tornando mais próxima.

Frente a esse percurso, somamos esse breve relato junto ao desejo emergente de querer que toda a engrenagem educacional funcione, e, dessa forma, a caça aos culpados, ou quem pode mais ou menos, certamente não resolve a equação. Fazer do gestor o único responsável pelos resultados não é justo e torná-lo um obstáculo para ação magistral não é a melhor saída. Assim, é preciso que a compreensão da educação como um bem-comum e que partilha dessa responsabilidade não de igual maneira, afinal, cada sujeito tem sua funcionalidade nesse sistema, entretanto, o diretor escolar passa a ser um desafio no sentido de que é um exercício reconhecer que, por trás de sua figuração, há um indivíduo. Uma certa distância, sempre foi mantida, haja visto que, a atividade de gestão não foi algo vivenciado, e sim, apreendido em seu campo teórico e tendo a possibilidade de ouvir essas pessoas.

É quando ressaltamos as nossas certezas – que por muitas vezes se mostram incertas – que é permissível o encontro desse sujeito da maneira que é; dar espaço para a individualidade, responsabilidade e, também, o comprometimento que é imprescindível. O processo de resignificação, dá-se, inclusive, pelo chão mais comum em que esse indivíduo atua, a escola; experienciar essas temáticas e (re)visitá-las é, também, sobre aprender a atribuir diferentes sentidos e valores para aquilo que tanto pretendemos defender e em que acreditamos. Integrar aquele o qual foi mantido longe é primordial para que o empenho seja verdadeiramente coletivo. Destarte, é o discernimento que é a rede de profissionais – e nesse caso os agentes escolares – que ficam responsáveis pela educação. Reconhecer isso, é de uma

perspectiva recente, remanescente de demais questões contemporâneas para um problema longínquo: a responsabilidade sobre a educação.

O que se encontra aqui, é uma brevidade de experiências tomadas em múltiplos sentidos, principalmente o da memória e a percepção do pouco alcançado pelos nossos olhos. Por conseguinte, é oportuno esse espaço, para que possamos salientar um desejo imanente e que segue, inclusive, neste texto: o entendimento – e até mesmo um delineamento – sobre as diferentes e possíveis identidades dentro de um território tão vasto e rico como a Educação. Assim, muitas são as faces inexploradas, não tão contornadas, uma vez que a pluralidade é uma das marcas já bem recebida. No entanto, entre os espaçamentos desses vários elementos, nesta pesquisa, tomamos os diretores escolares de um lugar que não vivenciamos, mas que podemos conhecer e reconhecer os ecos de outrora em nossa atualidade. À vista disso, lançamos de alguns questionamentos acerca desse compromisso íntimo com as possibilidades – e nesse caso, ainda que de forma ponderada – de tornar possível esses sujeitos se apresentarem.

Assim, como expressamos anteriormente, já admitido que o cargo se encarrega de um poder e, desse modo, também possui sua autoridade, de que maneira essa relação é construída? Quais as consequências disso? Quais sentidos foram atribuídos a essa função desde sua origem? E, sobretudo, como essa construção permanece nas escolas até a atualidade? Essas indagações orientam o percurso investigativo que apresentaremos a seguir. O que se expôs aqui é uma narrativa que percorre as motivações particulares acerca da temática, a qual será profundamente discutida a seguir. Por isso, o que nasce de uma inquietação pessoal ganha forma como problema de pesquisa, articulando o olhar subjetivo às exigências metodológicas e teóricas próprias da história da educação.

## 1 INTRODUÇÃO

[...] na raiz do que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (Foucault, 2005a, p. 268).

Deixamos, neste instante, o terreno das lembranças para adentrar o espaço propriamente investigativo. Para tanto, faz-se necessário situar o objeto desta pesquisa: os diretores de grupos escolares paulistas. De início, salientamos que esta pesquisa não se concentra em um recorte rígido, em razão das características de suas fontes. Nesse sentido, privilegia-se a organização da funcionalidade do ensino, presente na Lei n. 88 de 08 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892), e, sobretudo, a Lei n. 169 de 07 de agosto de 1893 (São Paulo, 1893a), em que se promulga a criação dos grupos escolares, afinal, trata-se da lei essencial que faz com que o cargo de diretor seja necessário no ensino primário, surgindo oficialmente a partir do Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Isto apresentado, seguimos com as buscas normativas que conduzem a pesquisa até o ano de 1911. Como parte crucial de nossa série documental, também utilizamos relatórios, todos referentes ao ano de 1901 – frutos das obrigações previstas para o cargo, cujos deveres analisamos. Em vista disso, nossa ideia principal consiste em reconhecer o processo simbólico<sup>1</sup> em torno da figura do diretor de grupos escolares e entendê-la para além de suas atividades e função – ainda que a compreensão disso nos auxilie a interpretar todo o espectro que os envolve. Por conseguinte, o percurso que construímos é permeado por memórias, construção de papéis e, sobretudo, o despir daquilo que temos como certo; ora a instituição escolar, ora os sujeitos que a dão vida.

Frente a esse íterim, para que fosse possível obter a construção do cenário que precisávamos, definimos como *objetivo geral*: compreender os aspectos envolvidos na constituição das responsabilidades dos diretores de grupos escolares paulistas na primeira década do século XX. Já os *objetivos específicos* foram separados em: analisar a atuação dos diretores, entendendo-a para além da prática cotidiana; investigar os documentos oficiais acerca dos diretores para compreender sua autoridade dentro dos contextos previstos para administração escolar; verificar os sentidos outorgados ao papel do diretor e o que essa nova

---

<sup>1</sup> O simbólico tem um espaço bastante relevante em nosso trabalho, uma vez que este envolve estabelecimentos e fundamentos que contribuem com o olhar plural para a temática em questão. Nesse sentido, aquilo que simboliza (e, portanto, também representa) torna-se um meio de legitimação; aquilo que se espera de um indivíduo em uma determinada função frente ao contexto no qual ele está inserido. Em outras palavras, se inscreve nas atitudes dos indivíduos de modo que o “[...] reconhecimento subjetivo de um sentido global ‘por trás’ dos motivos dos indivíduos e de seus semelhantes [...]” (Berger; Luckmann, 2002, p. 127).

figura representa no cenário da educação paulista e identificar como a presença dos diretores nos grupos escolares foi pensada e construída no momento inicial de institucionalização da educação pública paulista na Primeira República.

Assim, ante o processo de democratização<sup>2</sup> e com esforço para que a sociedade fosse outra, urge o anseio pelo novo: novas escolas, novas maneiras de se perceber a educação e, sobretudo, novos agentes educacionais. À vista disso, o que operamos nessa pesquisa é relacionar objetos e sujeitos, frente a essa nova maneira de se pensar o contexto brasileiro, sobretudo, o cenário paulista. Posto isso, ambientamos esta escrita pensando que:

As estruturas do mundo social [...] são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (Chartier, 2002, p. 27).

Aproveitamo-nos da colocação de Chartier (2002) para situar o posicionamento teórico desta pesquisa. A maneira como lidamos com as fontes e com o próprio objeto de estudo se ancora nas perspectivas da Nova História Cultural e, nesse sentido, reconhecemos as modificações em relação às questões que são históricas e que, nesse processo, também têm de ser considerados os aspectos culturais e sociais. Assim, é importante indicar que, as figuras que se apresentam saem do viés universal e passam a ser situadas no *locus* específico, que depende de vários componentes que vão nos ajudar a compreender as relações que se formam, entre o que conseguimos destrinchar para identificar, sem que isso subjugue nosso objeto. Desse modo, cabe apontar que “A historiografia (quer dizer ‘história’ e ‘escrita’) traz inscrito no próprio nome o paradoxo – e quase o oximoron – do relacionamento de dois termos antinômicos: o real e o discurso.” (Certeau, 2008, p. 11, grifos do autor).

Isto posto, para a realização desta pesquisa, lançamos mão de muitos autores que nos auxiliaram e esclareceram aspectos relativos à nossa temática, ao objeto e ao problema de pesquisa. O escopo de nosso texto não teria se constituído tal como se apresenta sem os variados desdobramentos com os quais nos deparamos ao longo de nosso percurso investigativo. No entanto, não sendo esses autores quem nos dariam as respostas que nos são

---

<sup>2</sup> Para evitar possíveis confusões, reforçamos que este trabalho se situa no *primeiro* processo de democratização. Ou seja, após o fim do Brasil Império (1889), com a Proclamação da República que é consolidada, de fato, com a Constituição de 1891.

necessárias, recorremos a eles, muitas vezes, para evidenciar aquilo que, sozinhas, se tornaria mais difícil de alcançar. Em vista disso, como quem pretende povoar um cenário, salientamos que a nossa literatura vai de nomes já reconhecidos sobre os assuntos por nós abordados, bem como realizamos buscas em diferentes portais por materiais que permitissem a ampliação de nossa referência, principalmente no que se refere ao nosso objeto de pesquisa, sendo eles: o Portal de Periódicos da CAPES, o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

À vista disso, começamos com os trabalhos de Souza (1998; 2009) e Souza-Chaloba (2022), que são imprescindíveis para o entendimento dos grupos escolares. Seus escritos, já considerados uma referência sobre esta temática, nos possibilitaram perceber esses grupos nas mais variadas perspectivas e assim sendo, citamos brevemente os títulos que utilizamos, juntamente com uma breve apresentação a respeito de seus conteúdos.

A partir disso, em *Tempos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, deu-se que, inicialmente, era a tese de Souza (1998) e nela, a autora irá apresentar a instituição sob os termos que foi pensada; a urgência em se construir uma escola que fosse capaz de atingir o máximo de crianças possíveis; expõe como era determinante aos grupos escolares que eles fossem padronizados para que se alcançasse a boa instrução pública; evidencia como as festividades escolares tornam-se importante para que essas instituições entrasse no imaginário das comunidades meios e, portanto, apreende-se que o grupo escolar nasce frente às muitas expectativas e torna-se símbolo do período republicano. Acerca disso, essa obra permite perspectivas muito importantes em nosso fazer científico, auxiliando na compreensão de uma lógica que vai desde as instalações, as próprias relações escolares que se constrói ao final do século XX e que formam um modo organizacional que em muito se mantém presente.

Em *Alicerces da Pátria: história da escola primária de São Paulo (1890-1976)*, Souza (2009) continua nessa alçada, dessa vez aprofundando perspectivas que não eram seu objetivo anteriormente. Em seu novo livro, resultado de sua pesquisa de pós-doutorado, ela amplia os elementos comuns de sua escrita anterior, mas dentro de um recorte bem maior. Com isso, sua análise não se concentra somente nas perspectivas republicanas – e as rudimentares estruturas educacionais –, bem como seu olhar, sempre voltado ao ensino primário, se preocupa em perceber como essa mesma etapa de ensino vai sendo tomada de diferentes perspectivas e por diferentes movimentos educacionais – sejam eles reflexos mais diretos da política vigente ou não. Nesse movimento, a pensadora se propõe a acompanhar o seu avanço,

imprescindivelmente, do campo pedagógico. Com essa produção, tal qual o movimento que foi proposto, fomos capazes de visualizar melhor os grupos escolares em suas estruturas para além daquelas que se foram promulgadas e que, em muito, condizem com os desafios presentes em nossas fontes.

Souza-Chaloba (2019), no artigo “*A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate*”, apresenta elementos que permitem voltar-se aos grupos escolares – temática que atualmente já soma bastante produções a seu respeito, sendo a própria autora uma das maiores referências no tema – e perceber como estudar sobre essa instituição mantém-se relevante e auxilia na própria perspectiva de compreensão sobre como a educação primária foi sendo formada. Dessa forma, ela segue contribuindo ao trazer diferentes maneiras para compreender o que foi sua organização, sua dinâmica, sua inovação e afins. Com essa escrita, foi-nos oferecido um novo fôlego sobre um assunto já bem trabalhado e que, no entanto, dá possibilidades do que pensar e, assim sendo, outras perspectivas que podem ser investigadas. Em nosso caso, os grupos escolares são essenciais para nos ajudar a compreender o “tom” que era preciso aos seus diretores.

Como não é possível projetar uma nova percepção de civilização sem que, para isso, sejam realizados investimentos na formação desses sujeitos, recorremos a Tanuri (1979; 2000) como aporte fundamental para a compreensão dos aspectos formativos dos diretores nesse primeiro momento de atuação no ensino. A partir de suas análises, foi possível apreender elementos centrais da organização educacional daquele período. De igual modo, a autora apresenta, de maneira detalhada, as legislações, os objetivos e os modos pelos quais se estruturava a Escola Normal no estado de São Paulo, bem como o senso de que era urgente que esta instituição deveria se consolidar de vez, como a máxima para a formação adequada dos próximos agentes escolares.

Sendo assim, *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)* é um livro que também se originou de uma tese, em que Tanuri (1979) realiza um levantamento histórico sobre a Escola Normal do Estado de São Paulo, que apresenta o panorama histórico completo acerca da escola, que por anos foi a maior instituição formativa do cenário paulista. Posto isso, a pesquisadora destrincha os principais momentos históricos, desde a sua criação, ainda no período monárquico, o seu fechamento e a sua reabertura, desta vez, com empenho em tornar esta escola, um centro de referência no que se refere à formação de professores, para, conforme fossem sendo necessários – e as mudanças políticas e sociais são as que dirão o que

se espera dessas figuras ou, ainda, como deve ser a sua formação – assim como as demais especialidades que fossem precisas, como no caso dos diretores. Ademais, o livro descreve os aspectos da organização de forma a demonstrar o que se afirmava em lei e os objetivos que envolviam determinada concepção. Entender a instituição também facilita a nossa assimilação sobre como era o processo e o percurso desses sujeitos, que, de docentes, passavam agora a ter mais uma possibilidade de atuação. Ou seja, é uma leitura indispensável para o que se propõe nesta pesquisa.

De forma semelhante, em “*História da formação de professores*”, Tanuri (2000), esboça um contexto histórico e legislativo, no qual distingue os aspectos formativos com base nos preceitos propostos pelas leis e nos diversos programas que foram criados e implementados com o intuito de fortalecer e ampliar a quantidade de profissionais da educação. Para atingir esse objetivo, ela também vai elencando as instituições que eram destinadas a formar professores, bem como as alterações que elas passam ao longo do tempo. Esse informativo nos permitiu acessar dados importantes sobre esse aspecto do panorama formativo, os desafios impostos no aumento do quadro de professores e como as dificuldades vão se transformando sob diferentes contextos.

Diante dessas exposições, o próximo ponto a ser abordado, no que se refere aos autores e as obras que embasaram nosso feito, é a questão do diretor em si. Aqui, debruçamo-nos sobre essa figura, seja em termos de seu surgimento, formação, suas atividades e, sobretudo, sua representatividade. Com isso em vista, é muito importante demarcar que foram realizadas buscas em diferentes momentos para que fosse possível identificar o quanto pudéssemos de obras nas quais a função de *diretor de grupo escolar* fosse o objeto central do texto ou, que, em algum momento, fosse um elemento de destaque de suas análises. A partir desse princípio, elencamos abaixo obras que atendessem a esse mesmo critério e que auxiliaram nossa investigação. A relação de todas as obras que foram localizadas encontram-se na disposição a ser conferida no quadro 1, em que se estabelece as respectivas produções, identificando-as e organizando-as conforme o ano de publicação.

**Quadro 1 – Literatura sobre diretores de grupos escolares**

| <b>Pesquisa Bibliográfica Exploratória (Diretores de grupos escolares)</b> |                 |                                                |                                                                                                                      |                                           |            |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|
| <b>Nº</b>                                                                  | <b>Natureza</b> | <b>Nome(s)</b>                                 | <b>Título</b>                                                                                                        | <b>Veículo</b>                            | <b>Ano</b> |
| 1                                                                          | Livro           | João Gualberto de Carvalho Meneses             | Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores                                                      | Centro Regional de Pesquisas Educacionais | 1972       |
| 2                                                                          | Texto completo  | Ana Clara Bortoleto Nery e Áurea Esteves Serra | A política de formação de diretores e de professores em São Paulo na Primeira República                              | Anais                                     | 2012       |
| 3                                                                          | Dissertação     | Cassiane Curtarelli Fernandes                  | Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)                 | UCS                                       | 2015       |
| 4                                                                          | Artigo          | Cassiane Curtarelli Fernandes                  | Uma Análise Acerca dos(as) Diretores(as): sujeitos à frente do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1927-1949) | Revista Dia-Logos                         | 2017       |
| 5                                                                          | Tese            | Maria das Dores Cardoso Frazão                 | Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)            | Unisinos                                  | 2018       |
| 6                                                                          | Artigo          | Maria das Dores Cardoso Frazão                 | Trajetórias de diretoras de grupos escolares do Maranhão                                                             | Revista Educação e Emancipação            | 2023       |
| 7                                                                          | Texto Completo  | Angélica Pall Oriani                           | Formando Diretores para os Grupos Escolares: Investigações Iniciais (São Paulo, 1894-1933)                           | Anais                                     | 2025       |
| 8                                                                          | Artigo          | Angélica Pall Oriani                           | Formação e atribuições de diretores de grupos escolares em São Paulo (1894-1933)                                     | História da Educação                      | 2025       |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

A organização do resultado dessas buscas visa à transparência de informações, bem como interpretamos como uma maneira de ampliar o conhecimento desses materiais. Todavia, reconhecemos que, apesar de as ter localizado, não traçamos um diálogo direto com todas essas bibliografias. Assim, nesta empreitada, destacamos e mobilizamos como fundamentais os títulos de Meneses (1972) e Oriani (2025a). Com suas produções pudemos ter uma visão

mais aguçada de como se davam as configurações de ensino naquele momento, sobretudo a respeito do interior escolar.

Em *Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores*, tese que – mais uma vez – foi convertida em livro, Meneses (1972) propõe uma pesquisa tanto minuciosa quanto elucidativa acerca das atividades e movimentações que os diretores de grupos escolares precisavam realizar. Dessa forma, sua análise fornece subsídios essenciais para conseguir obter uma visão mais precisa sobre suas ações ou mesmo, a maneira como eles eram cobrados. Outro elemento a ser destacado é o fato de que ele realiza entrevista com diretores, em uma tentativa de compreensão do indivíduo – elementos básicos, mas elementares de suas vidas, como estado civil, naturalidade, formação, etc. – e questiona a respeito de suas formações e experiências. Ademais, é preciso situar que sua perspectiva, está mais próxima do viés da administração escolar e, sendo assim, ele situa esses sujeitos diante o desafio de mediação entre as normas e as atividades que eles realizavam. Além de todos os aspectos citados, o feito do autor nos auxiliou a perceber como as ações são permeadas de expectativas, culpabilização e *intenção*.

Continuando com o nosso encaminhamento, “*Formação e atribuições de diretores de grupos escolares em São Paulo (1894-1933)*” de Oriani (2025a) concentra a maior parcela de inspiração e organização para este estudo. Nele, há um prelúdio do que, em parte, se encontra nesta investigação, afinal, os objetivos que a autora possui são outros, mas, mesmo em suas diferenças, o texto ainda caminha junto ao que pode ser visto aqui. De forma mais direta, a pesquisadora faz a delimitação dos diretores a partir dos marcadores legais, acompanhando as principais normativas a respeito da função durante um recorte maior e também observando como se dá a formação desse novo agente escolar. Para atingir essa finalidade, ela apresenta o programa de formação das Escolas Normais, de modo a expor aquilo que eles deveriam executar e a grade de sua formação, haja visto que essa grade de ensino é o que proporcionaria o conhecimento prático para quando estivessem sob a direção de um grupo escolar. Com essa breve explanação, é evidente que este material tornou-se elementar em nosso fazer, agregando diretamente na compreensão e condução por um caminho sinuoso.

Indispensavelmente, dissertar sobre a função de direção nos leva a pensar nos termos da administração escolar. Assim, conduzimos nossos olhares para obras que ajudassem com outra maneira de constituir as nossas percepções a respeito dos diretores. Os textos que apresentaremos em seguida são materiais elaborados de modo que nos possibilite pensar a função em seu sentido mais amplo. Por conseguinte, não é de nosso intento aprofundar no

panorama administrativo e suas respectivas percepções teóricas, entretanto, reconhecemos a relevância destas para o nosso objeto de estudo. Nesse movimento, os textos que selecionamos – todos eles produzidos em momentos históricos distintos – permitem um movimento de pensamento acerca da direção que, apesar de terem objetivos completamente distintos dos nossos, desenvolve um paradigma do que seria o administrar e do porquê esta função é tão importante. Além disso, a nossa utilização deu-se, principalmente, em captarmos aquilo que percebemos pelo ato de administrar, que, em geral, podemos afirmar que se trata de um bom controle sobre aquilo que se tem, e aquilo que precisa ser feito. Desse modo, Teixeira (1961), Cortina (1999) e Paro (2015) fornecem elementos que, para a conjuntura de nossas ideias, nos auxiliaram a pensar o diretor também sobre outros escopos, outras épocas e a aferir a maneira como a qual o previsto para o cargo vai passando por modificações.

A partir disso, o texto “*Que é administração escolar?*”, nos conduz a uma série de indagações acerca da função do administrador escolar. Com esse intuito, Teixeira (1961), no I Simpósio de Administração Escolar no Brasil, – em evento proposto pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação<sup>3</sup> (ANPAE) – discorre a respeito de preceitos iniciais e fundamentais, como a questão da necessidade de formação e, sobretudo, sua constatação daquilo que aflige o cenário nacional: a desimportância atribuída à formação do administrador da educação em nosso país. O caráter ensaístico-analítico de sua argumentação dialoga de maneira profícua com as inquietações que também orientam esta pesquisa, especialmente no que diz respeito à compreensão dos encargos de uma função que antecede as concepções posteriormente empregadas no campo mais amplo da administração.

Na obra *Burocracia e Educação: o diretor de escola no estado de São Paulo*, Cortina (1999) traça um panorama histórico acerca da profissão do diretor escolar. Para alcançar esse propósito, a autora inicia sua análise pelos aspectos iniciais do cargo, ainda no âmbito do ensino primário, tomando como referência os diretores de grupos escolares. Embora realize uma trajetória histórica, sua pesquisa inclina-se mais fortemente para o campo administrativo, compreendendo o cargo e as formas pelas quais ele vai se transformando conforme as demandas do sistema. Nesse sentido, à medida que o Estado passa a estabelecer relações cada vez mais complexas, a autora acompanha o objeto, articulando-o a outro elemento que o caracteriza: a burocracia. Assim, o ato de administrar, para além de um bem atuar ou bem organizar, deve ser considerado em seus múltiplos aspectos, revelando o paralelo burocrático

---

<sup>3</sup> Salientamos que aquele foi o primeiro ano em que a ANPAE organizou um evento como esse, sendo que neste momento, responde pelo nome de “Associação Nacional de Professores de Administração Escolar”.

presente nas prescrições cotidianas que os diretores precisam efetuar. Ademais, esse aspecto é situado como central, com destaque para as dimensões hierárquicas que o envolvem, sobretudo sob a ótica da relação entre o Estado e o diretor. A nós, tornam-se centrais as perspectivas da pesquisadora, especialmente a maneira como conduz o diálogo com os enredos burocráticos.

Já em *Diretor escolar: educador ou gerente?*, Paro (2015) nos apresenta outra forma de compreender a questão da administração escolar, na qual o pesquisador enfatiza a administração como um ato racional voltado ao bem conduzir, o que pressupõe, para tanto, uma postura firme por parte do diretor. Ao longo da obra, o autor realiza uma série de reflexões que nos recolocam diante do questionamento acerca do papel do diretor escolar. Ainda que suas análises se refiram a um fazer e a um desempenho engendrados por demandas contemporâneas, optamos por este texto em razão do exercício proposto pelo autor de pensar as maneiras pelas quais esses sujeitos podem atuar de forma crítica. Como o estudo envolveu entrevistas, torna-se possível acessar diferentes perspectivas acerca do que cabe ao diretor desempenhar, sobretudo em um contexto no qual as expectativas em torno dessa função se aproximam, cada vez mais, de um direcionamento empresarial. Dessa forma, o autor transpõe tais informações a fim de compor, ao final, um cenário bastante atual, que coloca o sujeito investido da função diretiva sob a insígnia de uma identidade que ultrapassa aquilo que ele deve executar e os fins que lhe são atribuídos.

Ante esse contexto, reconhecemos na compreensão da burocracia e o seu funcionamento no contexto educacional como cruciais a percepção das engrenagens pelas quais passam a engendrar a instrução pública paulista. Sendo assim, as obras que mais contribuíram para essa compreensão foram os seguintes títulos: *O que é a burocracia*, em que Weber (1991) nos confere as principais características da burocracia, assim como também sinaliza maneiras que se obtém uma forma idealizada desse *modus operandi* administrativo. Em razão disso, ele a concebe prezando a exímia utilização da racionalidade, hierarquias bem definidas e cumprimento das normas, que são sempre verticalizadas. Em continuidade, outro material de referência utilizado foi “*Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática*”, de Formosinho e Araújo (2007), escrito em que situam a burocracia e os seus funcionamentos, que são essencialmente fundamentados nas necessidades organizacionais modernas, traçando o caminho que demonstra como isso ocorre no cenário educacional. Desse modo, quando propõem um pensamento de uma pedagogia burocrática, olham para as particularidades dos sistemas de educação. Traça o reconhecimento de que, aquele que dá a

ordem passa a ser “aquilo” e os agentes envolvidos, por mais que coordenem as ações, ainda respondem a uma ordem maior e que, por sua natureza intrínseca, pede obediência. Já a partir da tese de Philippi (2020), *A burocracia disputada: expedientes e rotinas no gerenciamento da instrução (Santa Catarina, 1911-1940)*, obtém-se uma análise do funcionamento burocrático educacional no estado de Santa Catarina alicerçada na demonstração da movimentação de diversos ofícios. A pesquisadora observa o seu conteúdo, mas, a sua problemática está em interceptar os mandos de operação, reconhecendo movimentos como os propósitos desses documentos, a quem eles eram destinados e, com base nesse trânsito, perceber os padrões e as ações. Com esse olhar, a autora consegue identificar maneiras pelas quais esses indivíduos tinham a possibilidade de contornar o que era imposto pela maquinaria pública.

Não obstante, a nossa investigação se fundamenta, em muito, no que está posto nas leis. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o trabalho de Reis Filho (1995), que em muito ampara a nossa análise, dada a maneira com a qual ele elabora sua tese, a partir da relação de leis educacionais, elencando-as e explicando-as em um contexto em que o seu desafio – além de conseguir fazer tamanho levantamento – é o de fazer com que cada ação converse entre si. Portanto, o que se propõe em *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*, nos ampara frente à dificuldade de encontrar esses elementos conectivos. Com isso, o seu trabalho nos é imprescindível, haja visto que a conexão estabelecida pelas normas, as suas efetuações, o contexto que as envolve e como elas vão sendo implementadas – e como foi sua aceitação – facilita o exercício de visualizar as entrelinhas dos acontecimentos e suas motivações.

No contraponto dos materiais teóricos que temos apresentado como referência de pesquisa, não podemos deixar de mencionar o *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908)*. Nele, o inspetor geral de ensino, João Lourenço Rodrigues, faz a descrição de todo o ensino do estado de São Paulo referente ao ano de 1907. Utilizamos esse documento como uma voz que apresenta pontos de vista outros; assim sendo, suas colocações nos são importantes, dada a sua posição privilegiada em relação aos distintos movimentos propostos ao ensino, de modo que seu relatório fornece elementos variados que vão sendo apresentados e contribuem para a perspectiva que atravessa nossa escrita. Desse modo, o seu relatório nos oferece um ângulo diferente diante da nossa relação diretor-norma ou norma-diretor. Seus apontamentos também condizem com os discursos normativos, todavia, tornam-se um terceiro ponto em uma relação que, a princípio, era dual.

Conforme esses direcionamentos, esses trabalhos são os que elencamos de modo a dar ênfase em diferentes aspectos daquilo que nos ajuda a conduzir a pesquisa, ao passo em que ela se diferencia por aquilo que tentamos demonstrar, mediante um recorte cronológico em que não conseguimos identificar trabalhos que apresentassem essa mesma temática. O que conseguimos localizar são esses materiais que exploramos e cujas perspectivas em muito se diferenciam do que levantamos, uma vez que eles não possuem os mesmos objetivos e nem mesmo estão sob as mesmas percepções que exercemos.

Logo, torna-se indispensável delimitar, em nossa introdução, um espaço específico de modo a compartilhar considerações norteadoras no lugar que, tradicionalmente, poderia ser destinado à exposição de hipóteses. Tal inversão justifica-se na medida em que, ao longo do processo investigativo, essas percepções foram emergindo de forma gradual, adquirindo sentidos que não poderiam ser ignorados. Ou seja, o que aqui elencamos diz respeito a compreensões construídas no decorrer do próprio encaminhamento da pesquisa. Desse modo, em vez de indicar possibilidades do que poderia ser encontrado – ou mesmo de antecipar onde poderíamos (ou desejaríamos) chegar –, optamos por explicitá-las neste momento, reconhecendo que tais considerações também se deixam entrever, ainda que de forma atenuada, ao longo do presente texto.

Em vista disso, a *primeira consideração* refere-se ao fato de que, no período correspondente ao recorte temporal adotado e com base no nosso referencial teórico, não se observa a constituição dos diretores como uma categoria<sup>4</sup> propriamente dita. Isso significa dizer que cada grupo dependia, em grande medida, de seu diretor e que este, por sua vez, assumia tanto o crédito quanto o descrédito pelo desempenho alcançado pela instituição. Dessa maneira, o diretor concentrava em si um conjunto amplo de responsabilidades, embora suas ações estivessem condicionadas à sua própria capacidade de inteirar-se das normativas e práticas exigidas, frequentemente sem vínculos mais estreitos com outros diretores e, muitas vezes, também se distanciando de seus pares docentes.

---

<sup>4</sup> A utilização desse termo pode ser interpretada em um contexto e pressupõe um grupo. Nesse sentido, como na descrição indicada por Johnson (1997, p. 64-65, grifos do autor): “Categoria social é um conjunto de pessoas que têm o mesmo STATUS social, tais como ‘mulher’, ‘gerente’ ou ‘estudante universitário’. Embora os membros da mesma categoria social possam, como resultado, compartilhar das mesmas características, como crenças e valores, elas não identificam necessariamente a categoria como uma entidade significativa à qual pertencem (se assim acontecesse, elas constituiriam uma COLETIVIDADE). [...]”. Assim sendo, dizer que os diretores não se percebem como categoria é reconhecer que, até onde nossas fontes nos permitem perceber, a identidade da função do diretor é percebida de forma individual, ao ser o rosto da escola, mas sem ligações com os demais colegas que ocupam a mesma posição.

A *segunda consideração* aponta que a atuação dos diretores não se restringia às questões de ordem prática e/ou cotidiana. Aqui, a atuação é compreendida em um plano simbólico, que envolve as atividades formalmente atribuídas ao cargo – passíveis de verificação por meio das normativas vigentes – quanto aquelas de natureza mais subjetiva. Trata-se de um campo em que, diante de determinadas situações, o dirigente aciona modos de pensar e agir que não se revelam de imediato, mas que expressam preocupações íntimas e posicionamentos que antecedem ou extrapolam os fazeres os quais estão relatados.

Já a *terceira consideração* sustenta que, nos escritos oficiais, o diretor é apresentado como aquele que dá o tom do grupo escolar. Ainda que tal afirmação seja recorrente, o texto também evidencia que há uma série de demandas que ultrapassam os limites da burocracia administrativa. Essas demandas são de natureza política e social e se vinculam a expectativas mais amplas de cumprimento de um ideal coletivo. Assim, refere-se a um ideal que antecede o próprio sujeito diretor e que se impõe como horizonte normativo de sua atuação, independentemente de suas particularidades individuais.

Após as presentes exposições, é importante evidenciar que o diferencial de nossa investigação reside nas tentativas de olhar para o sujeito onde ele não se inscreve – ao menos, não à primeira vista ou sem um esforço contínuo de buscar por esses indícios. Assim, o movimento é o de identificar o sujeito, para, então, pensar a sua subjetividade e, por fim, imbricar as possíveis subjetivações que se fazem presentes. Admite-se, portanto, que tal finalidade é alcançada por meio da metodologia, a genealogia tal como proposta por Foucault (2005a), a qual nos permite um olhar atento às minúcias presentes em nossas fontes, em detrimento de um apego desnecessário à gênese das fontes ou a outros elementos de caráter explicativo linear. Ademais, destacamos que as legislações ocupam um lugar central neste estudo, uma vez que é por meio delas que se tornam visíveis as expectativas e o funcionamento do poder público e, portanto, se relacionam com as discussões desta pesquisa. Nesse sentido, reiteramos o entendimento de que a legislação “[...] ocupa papel relevante, uma vez que é por meio dela que o poder público vai estabelecer as normas de organização e funcionamento das escolas.” (Reis Filho, 1995, p. 10).

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

### 2.1 Os pilares da pesquisa

Neste mundo, não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o louco: as figuras são aquilo que as configurações sucessivas sobre o tabuleiro de xadrez delas fazem. (Veyne, 1979, p. 344).

Nesta seção e nas subsequentes, privilegiaremos a organização do nosso texto, de modo que os diferentes movimentos que conduzimos para a efetivação dessa investigação se tornem evidentes. Assim, nosso desafio, que é transitar por objetos e temas – que, de tão concretos para nós no meio educacional – torna-se um exercício crítico, o ato de desmistificar as integridades daquilo que se mostra perfeitamente definido – e aqui falamos de compreensões que estão já bem formuladas. Dessa maneira, os diretores escolares tomam outras formas e concepções, tendo em vista que a nossa pesquisa se insere em um contexto entre o final do século XIX e a primeira década do século XX e, sendo assim, é um viés muito próprio e permeado de intenções que se diferem da organização escolar atual. É importante ressaltar, no entanto, que as demais especificidades dessa temporalidade serão apresentadas em breve, porquanto, o que necessitamos agora, é operar as devidas significações daquele momento e como esse movimento foi tão emblemático, ao ponto de moldar nossa compreensão atual.

Isto posto, é fundamental apresentarmos a base teórica a qual este trabalho se situa. E, assim sendo, a Nova História Cultural, é uma corrente que se inicia em meados do século XX, e que admite os múltiplos olhares para contribuir na forma de entender os acontecimentos e o que se entende por cultura. Nesse sentido, o aspecto cultural é tomado por sua multiplicidade, considerando os diferentes tipos de conhecimento e saberes, em um momento em que até mesmo aquilo que se entende como cultura “erudita” e “popular” é posto em xeque. Esta compreensão é advinda de outras experimentações, críticas e acréscimos às muitas maneiras de se compreender o fazer histórico. No livro *O que é história cultural?* (2008), Burke introduz sua obra com um comentário que indica a complexidade no fazer da história da cultura, em que indica: “[...] este livro fará ocasionalmente comentários sobre a história cultural da história cultural, tratando-a como exemplo de uma tradição da cultura em perpétua transformação, constantemente adaptada a novas circunstâncias.” (Burke, 2008, p. 10). Essa

percepção revela muito do paradoxo em se tratar e abordar os aspectos que envolvem a discussão cultural, mesmo a interpretação desta.

Diante de tantas mudanças e possibilidades de se avistar, visitar e revisitar um determinado *locus*, adota-se uma postura mais interdisciplinar, voltando-se muitas vezes para compreensões de áreas como Antropologia e Sociologia e demais que sejam necessárias para um entendimento que não se limita, e sim que reconhece a multiplicidade que um determinado objeto histórico pode necessitar. À frente desse prisma, o olhar cultural é somado aos demais elementos que possam contribuir para a constituição desse desdobramento que se pretende fazer. Assim, mesmo que não seja a lente principal, é possível considerar questões econômicas e sociais daquele povo ou de determinada localidade que sempre se considera, como mencionado, à vista do objeto pesquisado. Por conseguinte, adotam-se as especificidades ocupadas por diferentes grupos, em diferentes períodos históricos e geográficos; é a compreensão de que a cultura é um fator crucial que molda as relações, as maneiras como as questões políticas e econômicas se constituem. É possível, desta maneira, fazer o crivo de que cultura é, em suma, um conjunto de pluralidades que se apresentam de diferentes formas, símbolos, em seu dinamismo de ser conduzida e alterada conforme a vivência e necessidade de um determinado grupo (Laraia, 2001).

Assim, pensando em como essa reformulação teórica se constitui, o marco dessa nova corrente teórica tem por ação disruptiva, justamente, olhar para as minúcias das práticas, das relações e do cotidiano que marcam os aspectos das vidas dos sujeitos; isso nos permite reiterar a propósito do reconhecimento e necessidade da interdisciplinaridade; um reconhecimento de que “Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos.” (Chartier, 2002, p. 17) e se reaproxima do movimento antropológico ao que permite

[...] uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (Chartier, 2002, p. 19).

Nesse sentido, há algumas propulsões que nos são pertinentes nesse território ardiloso, o qual diferentes componentes constituem. Diante de nossa leitura, é perfeitamente plausível que “[...] as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo

tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural.” (Bourdieu, 2008, p. 95). Não podendo nos perder na ingenuidade, finalizamos as nossas delimitações acerca da complexidade envolvendo a nossa temática, bem como os jogos nas entrelinhas de seus indivíduos, com a elucidação de Ginzburg (2006, p. 20), que nos diz: “[...] a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um.” Por isso, a presente investigação situa-se neste espaço, em que privilegiamos os sujeitos que marcam o início de uma percepção que existe até os dias de hoje.

A partir disso, é possível colocar que o nosso fazer se correlaciona diretamente com esse contexto de preocupação em tomar o usual do hoje para apresentar que, em seu desenvolvimento, os contextos e objetivos também poderiam ser outros. Reconhecemos nos diretores essa figura de poder que reitera a voz do Estado, e os grupos escolares sendo a localidade de chefia, transmissão e transição de um fazer que vai sendo apreendido no cotidiano escolar, sob decretos e discursos normativos. Perante isso, utilizamos a nova história cultural na medida em que ela nos possibilita diferentes perspectivas para um mesmo contexto, no qual ambicionamos fazer capturar as minúcias de subjetividade em meio a um jogo político, econômico e social que se faz presente na Primeira República. Como desejamos esclarecer as questões que trabalharemos por todo o nosso fazer, devemos apresentar a própria questão de administração e, em decorrência disso, a administração escolar.

Nesse sentido, é impossível pensarmos em diretores – seja no sentido mais amplo da palavra, seja em sua própria definição –, sendo os sentidos que aqui cabem, como adjetivo “Que dirige, regula ou determina; diretivo” e como substantivo masculino “1. Aquele que dirige ou administra. 2. Adm. Indivíduo que exerce o cargo mais elevado na administração de uma empresa, escola, instituição etc.<sup>5</sup>” (Michaelis *On-line*, 2025). À vista disso, o que aqui fazemos é apenas correlacionar sentidos e ações que estão diretamente ligadas às normas; ações que correspondem ao máximo do poder dentro daquela instituição e que, no entanto, ainda respondem por exigências externas. Nesse aspecto, pode-se concluir que o ato de administrar é uma ação devidamente coordenada para bem-pensar os meios e os fins, ou seja, “[...] administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da coisa administrada [...]”. (Paro, 2015, p. 18). Esta é uma definição fundamental para o nosso olhar, de modo a compreender os desdobramentos

---

<sup>5</sup> A escolha em utilizar a definição a partir do dicionário, é que nele se reconhecem as definições sociais e culturais, haja visto que, uma palavra e seu respectivo sentido vai se tomando forma a partir daquilo que vai sendo composto na realidade.

necessários para o fazer desses diretores, que tanto tinham para organizar, fiscalizar e pôr em prática, em um momento em que tudo é uma grande novidade e que, essas pessoas, passam por essas grandes experiências de modo que recaía sobre si o prestígio e até mesmo a culpabilização de tudo que ocorria no grupo escolar.

Nessa orientação, salientamos, portanto, a dualidade do ato de administrar que, no lugar da lógica, envolve perspicácia de saber compreender as normas instituídas, de maneira que a aferição precisa das necessidades e prioridades envolvidas diante um objetivo e objeto e quando se pensado no âmbito educacional – sobretudo o escolar –, envolve traquejo neste exercício do que se entende por uma boa condução. Assim, um bom resultado, nesse sentido, se refere, sim, aos saldos positivos e que espera que sejam alcançados, mas envolve todo um modo de proceder e uma organicidade que seja qualitativa também. Ainda sobre a forma como o diretor deve administrar, Teixeira (1961, p. 84) irá nos dizer que “A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador.”<sup>6</sup> Ante à possibilidade de atravessarmos demais o nosso objeto sem que nos dispuséssemos a contextualizá-lo devidamente, fazemos menção ao fato de que o serpentearmos por todo este texto, às vezes mais intensamente e em outros – como agora –, em que os circundamos mais frouxamente, com o intuito de inserir as questões importantes, mesmo de que forma sucinta.

Ora, se até o presente instante, pensávamos uma educação, instituição e afins de forma mais geral, a partir deste momento, narramos, uma paisagem para que se faça mais evidente o que se projeta neste intento; uma paisagem, pois conforme a distância, fica mais fácil de se observar o todo, às vezes se aproximando de algum detalhe ou outro, conforme necessidade. Nisto, os detalhes que aqui pontuamos visam apresentar uma lógica própria para afinar nossa pesquisa. Dito isto, é preciso ampliar a visão acerca dos grupos escolares, que, a princípio, soa quase como uma escola que está muito distante do tempo presente. De fato, a implementação de tal forma de organizar é antiga, todavia, como exporemos, sua constituição transpassa os valores intuídos de uma nova era (Souza, 1998; 2009, Souza-Chaloba 2019) e dá vida às divisões tão bem implementadas até hoje. Assim, é um indicativo que sempre evocam memórias, quase que coletivas, e que encontram vazão no cotidiano atual.

---

<sup>6</sup> É imprescindível destacarmos que a fala de Teixeira, situada no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar (1961) trata-se de um diagnóstico da realidade dos administradores (ou diretores) educacionais de modo a criticá-la, pois para ele, os aspectos formativos desses sujeitos devem ser uma preocupação, justamente para que não dependam unicamente de suas ações e impressões isoladas.

Esse processo de permanência em nosso imaginário evidencia o quão eficazes foram os valores implementados presentes no agrupamento dessas escolas. Por isso, é primordial destacar o esforço de olhar para esses vestígios, ao modo que Benito (2017) indica. Assim, nesse lugar de historiadoras da educação, compreendemos como é essencial sermos capazes de enxergar os detalhes que percorrem esses fenômenos e transpassam questões do passado e como elas se apresentam no agora. Na realização do autor, refere-se a um fazer que é arqueológico, em virtude de tudo o que é capaz de ser percebido. Esta percepção perpassa a material (a organização do espaço, carteiras, materiais didáticos, etc.) e, também, o jogo interno e relacional no que concerne ao dia a dia escolar. Em torno disso, o olhar atento que temos em relação a esses grupos não devem se limitar àquilo que se vê à primeira vista (ou naquele momento), haja visto que a concentração na ação sugere

[...] um giro epistemológico e historiográfico, não apenas pela imersão fenomenológica que sugerem, mas pelo intento de fixar o olhar investigativo na ação – fonte de toda construção cultural –, assim como por adotar um enfoque etnológico sobre os registros legados pelo arquivo da memória. (Benito, 2017, p. 30).

Dessa maneira, pensarmos nesses grupos escolares como paisagem é um exercício que permite uma visão mais ampla tanto em imagem quanto em seus contornos; representa a depuração de algo que vai se apresentando quanto mais olhamos para ela e quanto mais as interrogamos também. Por isso, é importante demarcar de forma mais incisiva que as contribuições deste agrupamento se dão por diversos aspectos: político, econômico, social, organizacional e cultural. No fim, todos eles comunicam um valor simbólico e que se fazem perceber e viver, ou melhor, toda essa organicidade ocupa um lugar único, seja nos aspectos que ainda conseguimos visualizar, mesmo nas escolas atuais. Dessa forma, aquilo que se movimenta ao ponto de se cristalizar nos cotidianos; nos entrelaces e ritos que se tornam próprios, que comunicam e que começam a fazer parte daquilo; mediante esse aspecto, o que temos são elementos do que é a cultura escolar. À luz do que trouxemos anteriormente, consideramos esses movimentos que são plurais em si, mas que, em uma série de realizações, comunicam um código, que são dotados de sentido e que comunicam algo. No mais,

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, 2001, p. 10).

Por consequência desses variados elementos da cultura escolar, os ecos de outro tempo se fazem presentes nas unidades escolares de tal maneira, que cada evento mínimo do cotidiano pode ser assimilado como uma ritualística própria. Nesse ponto de vista, voltar-se-á a um período em que as escolas têm por objetivo maior, essa efetivação de novos preceitos; um novo marco temporal em que há o desafio da efetivação dos novos preceitos republicanos. Logo, “[...] A escola se constitui, assim, em uma espécie de templo laico, que cumpre a função de espaço público, destinado à formação dos indivíduos nos ideais da cidadania e, por acréscimo, à edificação da nação.” (Benito, 2017, p. 187). Isso reflete muito com o contexto o qual nos debruçamos, uma vez que, no que tange a organicidade educacional, os grupos escolares tinham por finalidade a expansão e democratização do ensino primário, bem como implementar novos comportamentos para que se formasse socialmente, o novo modo de se portar. Pensando nos frutos desse esforço, é reconhecido esse elo de efetivação, que se manifesta entre muito da arquitetura atual, na ordenação e seriação presente no ensino, etc. E é nessa relação que o papel do diretor surge como uma figura de autoridade que não se dá unicamente pelo âmbito de estar acima dos demais, mas, o de se sobrepor como aquele que desponta com esses novos princípios; os pedagógicos e os morais.

Destarte, a concepção para a incrementação dessa nova organização escolar ocorreu com a publicação da Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893a e com a promulgação do Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894, que aprovou o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, fazendo com que a função do diretor escolar passasse a assumir contornos mais definidos e institucionais. Esses profissionais, que anteriormente exerciam exclusivamente atividades docentes, passaram a ser incumbidos de uma formação específica e de responsabilidades ampliadas, agora voltadas para a implantação, acompanhamento e fiscalização do trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido nas unidades escolares. Logo, como diretores de grupos escolares, esses sujeitos, passam a ser uma espécie de catalisador estatal, e deveriam ser capazes de dirigir esses espaços, de forma que pudessem sempre obter o êxito; seja na aprendizagem, no bem-fazer e até mesmo na boa imagem que deveria passar aos seus pares e socialmente. Ademais, é possível acrescentar que, mesmo a análises dessas figuras em um panorama da história da educação perpassa por uma visão atravessada por vivências e experiências que relegam a função do diretor em si, para longe do imaginário individual quando se comparado com os professores, por exemplo. Para melhor

demonstrar a nossa argumentação, trouxe essa mesma inquietação com Rousmaniere (2013, p. 2, tradução nossa):

Eu suspeitava que uma das razões pelas quais a história de todos os diretores escolares havia sido amplamente ignorada era o fato de que historiadores compartilhavam com outros uma predisposição pessoal contra diretores escolares. Em nossa própria história de vida, muitos de nós nos lembramos de um professor inspirador, mas podemos nos lembrar do diretor apenas por um encontro disciplinar infeliz e certamente injusto.<sup>7</sup>

Abordamos isto, não com a concepção de que não haja espaço ou interesse, mas como uma maneira de situar que este estudo – entre os vários aspectos que já foram mencionados – também pretende ocupar esse lugar da compreensão de sua insígnia. Em vista disso, a nova configuração do cargo incluía o dever de supervisionar o desempenho dos professores e funcionários, além de elaborar relatórios periódicos destinados à Secretaria de Estado de Negócios do Interior, órgão responsável pela supervisão e controle do sistema educacional. Assim, o diretor tornou-se o principal interlocutor entre a escola e o Estado, sendo investido da função de garantir a eficácia da política educacional estabelecida pelo governo republicano paulista. Nesse contexto, a partir de Souza (1998, p. 16), apreende-se que os grupos escolares foram concebidos como instituições modelares de ensino primário, destinadas a difundir um programa pedagógico enriquecido e enciclopédico, que incorporava os métodos e processos educativos mais modernos à época. Tratava-se de escolas que buscavam representar o ideal de civilização e progresso, utilizando-se de práticas organizativas e pedagogias inovadoras, como a separação por séries, a adoção de horários rígidos e a valorização da disciplina.

Com essas inovações, a figura do diretor se tornou central para que este novo tipo de organização escolar funcionasse. Era a forma ideal para que o Estado pudesse inserir essas novas apreensões, visto que, as implementações eram muitas e os desafios também. Nesse sentido, a figura do diretor torna-se central, tanto por representar alguém que possa assegurar a ordem e a disciplina, quanto para mediar a implementação das reformas educacionais que visavam formar cidadãos aptos à nova ordem republicana. À vista disso,

---

<sup>7</sup> No original: “I suspected that one reason why the history of all school principals had been largely ignored was that historians shared with others a personal predilection against school principals. In our own life history, many of us remember an inspiring teacher, but we may remember the principal only for an unfortunate, and assuredly unfair, disciplinary encounter.” (Rousmaniere, 2013, p. 2). A este respeito, também é importante salientar que são diferentes os processos históricos que envolvem a figura dos diretores escolares nos Estados Unidos e no Brasil. No entanto, ao empregarmos a fala da autora, partimos do princípio em que pensar a multiplicidade de sua função, ainda em uma certa obscuridade, seja do ponto de vista do interesse pessoal, ou mesmo da maneira como o cargo se efetiva no seio escolar, relegando-o como um elemento mais distante no imaginário educacional.

A identidade do diretor como *autoridade do ensino* foi construída nos primeiros anos seguintes à implantação dos grupos escolares. [...] a autoridade do diretor foi construída sobre a encarnação do poder do Estado, como legítimo representante do governo no âmbito de sua competência. (Souza, 1998, p. 78, grifo da autora).

Com base nessa afirmação, a identidade e a autoridade são projetadas e promulgadas pela própria acepção do Estado. Antes de darmos continuidade, contudo, gostaríamos de evidenciar o que seria a própria concepção de uma autoridade. Nesse sentido, concebe-se que está “[...] é a representação do poder institucionalizado e oficializado.” (Formosinho; Araújo, 2007, p. 297). Aproximando-nos um pouco mais desta definição, Johnson (1997, p. 47) informa que este conceito, comumente associado a Weber, trabalha sob a percepção de que “A autoridade é definida e sustentada pelas normas do sistema social e, de modo geral, aceita como legítima pelos que dela participam. Como tal, a maioria das formas de autoridade está ligada não a indivíduos, mas às posições – status – que eles ocupam em sistemas sociais.”.

Nesse sentido, o diretor, dentro de toda a conjuntura de implementação desse novo *status quo* educacional, emerge como uma peça muito importante, seja pelo próprio reconhecimento do Estado – que é o que lhe confere tal poder – como o reconhecimento social também é muito importante. Não obstante, isto pode ser reiterado com a afirmação de Cortina (1999, p. 13) “A legislação determina que ao diretor cabe cumprir as normas, o diretor está no nível de execução, a cúpula do sistema decide e a ele não é permitido analisar ou alterar determinações. Assim, o diretor é responsabilizado, pela comunidade, por essas determinações.” Dada essa premissa, é essencial continuarmos o investimento atual para que possamos entender os pormenores do que simboliza ser diretor naquele momento. Neste intento, obtemos que o seu fazer é arraigado de ônus e bônus que liga diretamente com a maneira que será a sua passagem como dirigente desses grupos; nesse sentido, salientamos que seu traquejo é crucial para os bons resultados mediante às exigências das variadas normas que precisavam cumprir, seja no momento de apresentar sua prática cotidiana aos inspetores de ensino e as demais expectativas burocráticas. Do outro lado, havia, ainda, a importância da construção de uma boa relação pedagógica que deve ser estabelecida com o quadro docente. Consequentemente, o poder que lhes era conferido convergia com uma série de tarefas a serem cumpridas e que deveriam estar devidamente ordenadas. Por isso, consideramos importante salientar que, em relação ao dever de se reportar frente a seus superiores, Cortina (1999, p. 85, grifo nosso), vai nos trazer que:

No setor público o que disciplina a administração governamental é o controle público a que está sujeita. Mais do que a vigilância que pode ser exercida em vários níveis e diferentes formas é o fato de saber que, a qualquer momento, esse controle possa ser feito, que se torne necessário prestar contas de decisões ou atos. *É o que constitui o princípio da responsabilidade pública.*

Por isso, começamos, enfim, a adentrar melhor essa problemática, de modo que nos seja possível captar, com mais cuidado, a complexidade que ronda na figura e sua respectiva função de direção. À vista disso, concebemos que o nosso fazer considera as muitas facetas arreigadas a esses sujeitos e como isso impacta diretamente na construção deste corpo, que é contornado por várias imposições. Afirmamos isso em consonância ao que temos exposto até este momento, em que, o jogo das possibilidades do fazer-se, também depende da exterioridade. Para tanto, utilizamos a apreensão de Berger e Luckmann (2002) quanto aos papéis sociais para auxiliar a compreensão dessas entrelinhas que são histórico-sociais. Sendo assim, eles são de

[...] grande importância estratégica numa sociedade, uma vez que representam não somente esta ou aquela instituição, mas a integração de todas as instituições em um mundo dotado de sentido. *Ipsso facto*, naturalmente, estes papéis ajudam a manter esta integração na consciência e na conduta dos membros da sociedade, isto é, têm uma relação especial com o aparelho legitimador da sociedade. Alguns papéis não têm outras funções senão esta representação simbólica da ordem institucional como totalidade integrada, enquanto outros assumem esta função de vez em quando, acrescentando-as às funções menos enaltecidas que desempenham rotineiramente. (Berger; Luckmann, 2002, p. 106).

Partimos desse trecho para salientar, portanto, que o que outorga a definição do que se pode compreender sobre os diretores nesse período são breves lampejos para aqueles que ficam incumbidos de executar os variados itens normativos; o seu papel, nesse sentido, caminha junto ao que já fizemos menção em momento anterior: fazer cumprir o que se está prescrito nas leis, sim, no entanto, é possível acrescentar, ademais, que o caminho dessa execução é carregado de outros valores que não o reduzem somente a um mero executor; não obstante, essas outras realizações configuraram em uma valorização social, o de ser o grande nome em frente aos grupos; o de ser responsável por contribuir diretamente na constituição desse novo ideário que é social e político. Dessa forma, o seu papel lhe confere certo prestígio, – o que é inegável –, mas também o aproxima de uma fulgura, a qual existe uma

tensão em si, pois o poder de tal posição, pode compelir em comportamentos que não são os mais desejáveis.

Aproveitamo-nos tanto da passagem e colocação a respeito dos papéis sociais, quanto ao dizer de Cortina (1999, p. 13) para que nos seja possível inferir, neste momento, sobre a autoridade, em específico, de modo mais aprofundado. Considerando, portanto, que este tem sido um tópico recorrente na nossa argumentação, nos é importante pensar os sentidos que atribuímos para ela, em que: a) concebemos esses agentes nesse *locus* privilegiado que ocupam, tanto no seu grupo quanto em relação à malha estatal; b) no limiar entre aquilo que emerge dos normativos defronte ao que obtemos nas diferentes fontes e apoiadas, por nosso referencial, buscamos perceber em que medida essa autoridade se confunde com o poder e, por fim, c) estamos acordadas com o fato de que não é possível pensar o paradoxo<sup>8</sup> foucaultiano em que, ao comentar sobre as relações de poder, reconhece que, para este existir, é preciso que haja, também, a liberdade (Foucault<sup>9</sup>, 2014, p. 134). Além do mais, nossa percepção a respeito desses diretores também pretende perceber o que, em meio a tantos discursos – e entraves acerca destes –, quais as possibilidades desses sujeitos se afirmarem em meio a tudo isso em um movimento de reconhecimento sobre os aspectos individuais e que eles compreendem como crucial. Cabe ainda salientar que esse movimento e compreensão

[...] não é tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, *nós*, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se impôs durante vários séculos. (Foucault, 2014, p. 128, grifo do autor).

Sob a insígnia do que expusemos, a função do diretor ocupa um espaço decisivo neste *entre* de representar os desejos do governo<sup>10</sup> e, por um viés não tão apreciado, ele também

<sup>8</sup> O que consideramos paradoxo diz respeito à noção de senso comum, ou, até mesmo, a percepção de que o poder se dá no controle total das coisas, grupos e, até mesmo, das individualidades. Dessa maneira, ele exerceria uma pressão sobre as coisas e as pessoas de forma que não restaria saída senão a obediência absoluta. O que se difere completamente da concepção de relações de poder pela ótica foucaultiana. Em que “O poder só existe sobre ‘sujeitos livres’, e enquanto são ‘livres’ [...]”.

<sup>9</sup> No tocante a nossa utilização de Foucault, é importante salientarmos que estamos de acordo com Veiga-Neto (2005), quando este reconhece o quão difícil é resumir o pensamento foucaultiano. Por isso, utilizamos diferentes compreensões, não a propósito de um determinado período ou sob a organização estrita do autor. Cercamo-nos, principalmente, de suas reflexões finais sobre os sujeitos, reconhecendo os elos de poder que existem e subjazem o nosso objeto de pesquisa, mas operamos um grande esforço em distanciar essas percepções da lógica da governamentalidade – embora reconheçamos a sua importância – em prol da percepção e o desejo de um sujeito que volte a si. Como esta é uma pesquisa histórica, muitos são os elos existentes nas movimentações de um “eu”, contudo, seguimos em busca deste reconhecimento e nessa empreitada de afirmarmos a liberdade.

<sup>10</sup> A expressão “governo” nesse e em outros momentos se dá pela utilização desta nas escrituras oficiais. Todavia, é fundamental enfatizarmos que o seu uso não se dá de forma automática ou sem considerar as tensões

percorre por esses espaços que vigoram sua própria constituição. Valorizamos todos os vestígios e indícios de um movimento individual, mas que não seja de modo isolado ou daquele que, por fugir do que se está em vigência – seja por qual razão que for –, não se isola; a individualidade, nesse caso, tem a ver com a subjetividade, ou seja, o ato de voltar-se para o que ele entende como ideal, independente do que dizem as normas. No delinear dessa variante, destaca-se a noção acerca da representação, e na perspectiva em que nos inserimos, a nova história cultural, é imprescindível inclinar-se a esta questão. Sob a ótica de Chartier (2002, p. 17), as representações são um manifesto de práticas sociais e, “[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.” O autor ainda adverte que “não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros [...]”. (Chartier, 2002, p. 17). Essa passagem reflete a intenção desta pesquisa em tensionar as atribuições dos diretores escolares, para além daquilo que se prevê como norma, o que significa reconhecer que, apesar dessa realidade social, ainda há maneiras pelas quais se possa ir adiante.

Em suma, reconhecer esse aspecto, entretanto, é considerar todos os cenários possíveis e, nessa dinâmica pelo controle, buscamos por indicativos que nos fazem confiar que é possível operar o desvio dessa relação – o que não significa não a vivenciar ou até mesmo se mover completamente fora desta trama. Por isso, assumimos a postura de que os modos de subjetivação se fazem uma ferramenta presente, mesmo no seu início, sob a ideia de que

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, pois, estar separadas. O problema central do poder não é o da “servidão voluntária” (como podemos desejar ser escravos?): no cerne da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, há a relatividade do querer e a intransitividade da liberdade. (Foucault, 2014, p. 134).

A esta questão, ainda, Deleuze (2013) conduz essa mesma possibilidade de escapatória, um pouco mais adiante, ao entender que a subjetivação – para além dos aspectos de retomada de si ou até mesmo o de direcionamento e compreensão que efetuam a liberdade imanente – diz respeito a uma relação de forças que não diz a identidade ou a face dos sujeitos, mas sobre as contingências necessárias sobre a efetuação e a atuação. Nesse mesmo caminho, ainda nos é possível acrescentar que “A liberdade é a condição ontológica da ética.

---

existentes entre mandatos, disputas de poder e as tentativas de fazer o próprio nome ser marcado no período republicano, mas priorizamos a perspectiva de um valor que perdurou com os diferentes representantes: a educação como princípio para a civilidade.

Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (Foucault, 2006, p. 267). Assim sendo,

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (Deleuze, 2013, p. 127-128).

Reconhecemos, nesse sentido, as diferentes possibilidades de atuação como uma força que extrapola a função normativa e meramente operacional. Desse modo, o nosso exercício em identificar as possíveis ações de uma subjetivação se justifica em sua própria definição, pois, como Cardoso Jr. (2005, p. 346) estabelece que “A subjetivação está aberta para o rio, mas igualmente oferece proteção contra a correnteza corrosiva. É o único lugar onde um sujeito, um eu, uma identidade podem medrar.” A partir desta colocação, também abrimos margem para o fato de que o nosso olhar parte do espectro direcional, ao estabelecer a condução da administração considerando as suas potencialidades discursivas. Assim, seja no formato dos discursos oficiais ou aqueles que fazem parte da prática cotidiana, a figura do diretor escolar não se limita à execução técnica, mas assume também um papel político e simbólico, mediando as exigências do Estado e as dinâmicas da escola. Parte-se, assim, da compreensão de que o diretor é um agente de subjetivação, cuja ação impacta diretamente a constituição da cultura escolar. Esta questão é o que tomamos o devido cuidado de identificá-las e lastreá-las ao longo da nossa investigação, buscando compreender como se deu o exercício da direção, no contexto dos grupos escolares; a disputa em que se prevê a normatização legal, e em determinados momentos, o que se é devidamente realizado, considerando a realidade daquele grupo e, principalmente, a realidade ao entorno deste.

Na conjuntura do que foi apresentado, passamos a considerar, portanto, os aspectos simbólicos que envolviam os grupos escolares e a necessidade de ter um diretor que conseguisse fazer funcionar esses grupos. Dessa forma, a análise do papel do diretor se concentra na realidade escolar do período, destacando os efeitos dessa nova função na organização institucional e nos modos de agir e pensar a escola. Afinal, “O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo.” (Certeau, 2007, p. 35).

## 2.2 Apreensões metodológicas

Para que nos seja possível apresentar os movimentos metodológicos e as lentes mobilizadas na realização desta investigação, iniciamos esta seção de maneira mais objetiva. Reconhece-se que, admitido o critério de definição segundo os objetivos, as informações obtidas e os procedimentos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório. Essa caracterização decorre do fato de que, para a realização do que propomos, foi necessário recorrer a referenciais já consolidados, ao mesmo tempo em que se ampliou a perspectiva por meio da busca de novos materiais que pudessem contribuir para as discussões desenvolvidas, o que exigiu um levantamento bibliográfico sistemático.

Tornamos a destacar que, como característica de uma pesquisa de história da educação, para além dos materiais de aporte teóricos, foi imprescindível a busca por fontes que possibilitem a execução desta proposta. Com isso, reconhecemos a importância de uma metodologia que preze pela constante busca documental, para que o *locus* do tema possa ser analisado com a devida atenção e necessidade que emerge. Isto posto, dado o tema e a problemática da pesquisa, urge o olhar minucioso acerca de documentos que amparem o assunto e possibilitem, dessa forma, diferentes possibilidades de perspectivas que permitam o entendimento de um fazer que se desdobra e que, mesmo tendo passado por alterações, muitos destes significados permanecem atuais.

Assim, em convergência com o exposto, informamos que o panorama de nosso recorte temporal é passível de duas demarcações principais. A primeira refere-se ao reconhecimento legal, no qual indicamos que, para uma melhor compreensão do cenário educacional paulista, iniciamos pela Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892), responsável pela organização escolar, dando continuidade à Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893 (São Paulo, 1893a), que aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas, e, por fim, ao Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894 (São Paulo, 1894), no qual se inscreve o “advento” dos diretores no ensino primário. A segunda demarcação diz respeito aos relatórios já identificados, sendo que todos eles são referentes ao ano de 1901. Trata-se de uma delimitação criteriosa, que exigiu cuidado constante e a busca por diferentes fontes que contribuíssem para a jornada desta pesquisa, sempre priorizando o detalhamento dessa construção e considerando cada nova fonte como um modo de fomentar as perspectivas de uma incumbência que alterou de

maneira significativa a organização escolar – ou mesmo a compreensão do significado desta. Por conseguinte, operamos com uma série de documentações que cobrem os marcos legais até o ano de 1911, com cinco relatórios, que permitem um vislumbre diversificado e que, nos informativos auxiliares, contribuem para o entendimento de determinadas práticas burocráticas que se identificam nas normas, mas que na conjuntura da brevidade que um relatório exprime, as pequenezas cotidianas os escapam.

Para a identificação desses documentos, foi efetuado um mapeamento à procura de diferentes fontes que pudessem fomentar a presente temática, com incursões em distintos acervos, sendo eles o Arquivo Público do Estado de São Paulo e o Centro de Referência “Mário Covas”. É importante indicar que os relatórios e demais informativos presentes nesta pesquisa foram apreendidos a partir das buscas realizadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angélica Pall Oriani, que compartilhou as fontes necessárias para a concretização do presente trabalho. A busca inicial por ela efetuada situa-se no projeto intitulado *Ideias e sujeitos em circulação: por uma história da organização da educação em São Paulo (1920–1960)*, pesquisa quadrienal que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília, ao qual a presente pesquisa está diretamente associada. À vista disso, esta investigação se aproxima dos termos gerais pela pesquisadora da proposta inicial: verificar momentos que sejam cruciais para a organização educacional paulista, dentro de seus variados contextos. É neste princípio de variabilidade que esta produção se encontra com o seu posicionamento de perceber os diferentes modos que vão se constituindo o que hoje entendemos como sistema de ensino.

Isto posto, devemos frisar que a preocupação com a seleção de diferentes fontes que possam aprofundar nossa compreensão e auxiliar a visão sobre um passado advém do fato de que, “Por essência, a história é conhecimento através de documentos.” (Veyne, 1979, p. 15) Nesse sentido, há ainda outro desafio que não podemos deixar de considerar: a perspectiva de vermo-nos em frente a estas fontes históricas e saber a forma de ler e analisar esses dados. Há uma linha tênue entre ajustar aquilo que se encontra frente ao problema que se busca; no fim, é sobre um equilíbrio em que um não pode passar a transpassar o outro. Afinal, “É justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador.” (Nunes; Carvalho, 1992, p. 23). É com esse viés de preocupação dupla – a do ponto de vista educacional, mas com o respeito devido pela busca do que não se está aparente – que indicamos o reconhecimento de um olhar a partir do viés genealógico, como previsto por

Foucault (2005a).

Para que seja possível nos encaminharmos por estas veredas, informamos que nossa busca foi feita a partir da visão genealógica, principalmente no que se refere aos documentos e demais materiais encontrados que fomenta a presente análise. Com isso, não se tratou de se ajustar a uma determinada lógica (no caso, a foucaultiana), quando, na verdade, tratou-se de um reconhecimento de uma ferramenta que enriquece o labor que foi executado. Diante disso, introduziremos de vez a questão. Tomando de empréstimo a compreensão – e também o fazer – de Nietzsche, Foucault (2005a) desenvolve uma nova maneira de apreender o fazer histórico. Dito isto,

[...] utilizando-se de sua forma de construção para buscar e fazer uma investigação que não considere os acontecimentos em uma linha cronológica, mas em uma nova forma de captar o *fazer* histórico, ou seja, apontando as singularidades como formas de compreender *o que se faz e o que é* a história. (Batista Neta; Santos; Rodrigues, 2024, p. 112, grifo das autoras).

Para tanto, o autor faz distinção em três diferentes modos de proceder, sendo eles: a pesquisa de origem; a proveniência e a de emergência. A primeira recorre à perspectiva saudosista, de quem busca identificar o princípio onde tudo começa; do conforto universalizante que é a demarcação do “*é aqui!*” ou então o “*é isto!*” e que, no entanto, não é o suficiente para uma pesquisa histórica. Destarte, deve-se prosseguir, deste modo, com o fazer da proveniência que, por sua vez, é marcada pela intimidade do familiar que se difere; é a busca pelo lapso do acontecimento, uma identificação própria e minuciosa a qual, ao pensar as acepções maiores, não conseguiria se aproximar – e possivelmente nem o desejava. É a relação direta entre história e corpo “e a história arruinando o corpo” (Foucault, 2005a, p. 267). Já a terceira forma diz respeito aos diferentes campos de forças que, mesmo que sejam conciliares, também são distintas; é perceber o que está oculto e sem uma localização exata e que, ainda assim, segue em operação.

A partir disso, nos é possível afirmar que a atenção pelo viés genealógico requer um tempo maior; é sobre atentar aos detalhes, sabendo que, por vezes, a demanda dos prazos e/ou a ânsia pelas respostas e vícios da mera interpretação interpelam o propósito da minúcia. À luz dessas reflexões, as autoras indicam o que pode ser interpretado como uma postura crucial à genealogia: essa atenção aos detalhes, àquilo que não se identifica à primeira vista e, portanto, “[...] fazendo uma pesquisa demorada e detalhada, preocupando-se não apenas com a linha cronológica e linear dos fatos, mas a partir destes, localizando e correlacionando ao

que comumente não se apresenta.” (Batista Neta; Santos; Rodrigues, 2024, p. 113).

Ou seja, significa que devemos saber averiguar sem nos apressarmos frente às expectativas daquilo que pode ser; é sobre não realizar um movimento brusco e que somente sacia o desejo por encontrar aquela determinada coisa; um anseio profundo pela identificação de algo – que pode ser raro, ou não – contudo, que acarreta um prestígio imanente de um grande feito. Logo, o que pretendemos aqui é,

[...] ao contrário, deter-se nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa em sua derrisória maldade; esperar para vê-los surgir, máscaras finalmente retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir buscá-los lá onde eles estão, “escavando as profundezas”; dar-lhes tempo para retornarem do labirinto onde nenhuma verdade jamais os manteve sob sua proteção. (Foucault, 2005a, p. 264).

Com base nas conceituações aqui apresentadas, consideramos importante afirmar que a realização da pesquisa que aqui se propôs consistiu na análise cautelosa do referencial teórico, e, sobretudo, em relação às variadas fontes localizadas e que permitiram solidificar nossa proposta. Nesse sentido, Foucault (2005a) amparou nosso caminhar, salientando os cuidados tomados e, em resposta, a postura que adotamos é o olhar preciso para cada fonte. Aos relatórios e o que neles habita; as leis e os decretos, que por natureza própria, constituem um imperativo inegociável e que corresponde aos ecos de uma sociedade de sua época; que por entre as rendas da cortina, foi possível avistar os detalhes de uma paisagem que, por ora, parece ser demasiadamente borrada, todavia, aos poucos, a visão se tornou mais nítida. O desfoque ainda existe, o que se alterou foram a cautela e a observação.

## **2.3 Procedimentos de análise**

À luz dos fazeres supracitados, a realização desta pesquisa reúne elementos de diferentes fontes em que, para cada uma delas, houve a necessidade de um tratamento diferente. Sendo assim, para este trecho, indicaremos os caminhos que fizemos para a compreensão e a constituição desta seara. Na qualidade de uma investigação que se situa no campo da história da educação e orientada pelo viés da nova história cultural, isso implicou que, mais do que identificarmos os marcos históricos mais importantes daquela época,

tomamos a República pela perspectiva de suas grandes motivações e inovações pretendidas e empregadas no ensino público paulista. Isto posto, nosso ponto de partida se iniciou com a implementação dos grupos escolares, muitas alterações foram necessárias e, diante disso, foi primordial que houvesse pessoas que fossem as responsáveis por ordenar essa instituição.

Tendo em vista o contorno temporal desta investigação, nossas apreensões se centraram nas perspectivas ainda muito iniciais, nos desafios que, muitas vezes, dizem respeito à adequação ao nível de qualidade que esse sistema de ensino empregava. Assim, visamos compreender de que maneira a figura do diretor foi configurada nas normas e nos demais discursos presentes naquele momento. Isto, junto ao que se apresenta nos relatórios, é que permitiu termos uma boa base para, assim, interpretar as atuações efetivas para consolidar esse novo *modus* de se compreender e se fazer presente na sociedade. A partir do estabelecido, voltamo-nos para essas fontes com o desafio de verificar as práticas relatadas nos documentos, considerando a tensão constante entre a prescrição legal e sua execução cotidiana.

Assinalamos, neste sentido, que, ao considerarmos as diferentes naturezas de nossas fontes, para que nos seja possível analisá-las de uma forma mais prolífica, fizemos uso de diferentes ferramentas, o que nos auxiliou a ter interpretações mais amplas. À vista disto e do que constituiu a nossa produção, os discursos foram elementos de análise extremamente importantes, em que eles não somente fazem parte do que propriamente se é informado – uma fala direta. Eles se relacionam a um corpus maior, que lhes atribui uma percepção a respeito de um fato e que, de alguma maneira, entende-se que é o certo e fulgura no dia a dia. Pode-se dizer que, em prol do que indicamos, os documentos os quais utilizamos estão de modo similar no lugar do acontecimento e do fato, ao qual Certeau (2007, p. 103, grifos do autor) os cerca e define sobre os seguintes dizeres:

[...] o acontecimento é aquele que *recorta*, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que *preenche* para que haja enunciados de sentidos. O primeiro condiciona a organização do discurso; o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de elementos significativos. Em suma, o primeiro articula, e o segundo soletra.

Dessarte, Foucault (2009) salienta que, aquilo que não se adequa, tende a passar por processo de exclusão e, assim sendo, a “verdade”, a saber, está muito mais relacionada aquilo que se integra a visão que se tinha como o desejável – ou aquilo que se sabia que estava mais próximo de ser aceitável. Em face disso, obtém-se que mesmo as falas que evidenciamos

como uma marca para o indicativo de subjetivação desses diretores, perpassam estas mesmas preocupações e ligam-se diretamente à função que elas devem cumprir. Se, de um lado, olhamos para as leis e as temos como a máxima daquilo que se espera, por outro, temos relatórios que também são documentos oficiais e, nesse jogo de poder, não é um cenário cuja liberdade de expressão possa tomar sua maior intensidade. Por essa razão, a sedução da autoridade, neste instante, parece se pulverizar. Nas palavras do autor:

E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (Foucault, 2009, p. 7).

Eis, portanto, a fragmentação que somente o poder é capaz de aludir. Neste seguimento, reconhecemos as diferentes caracterizações presentes em nossa busca, cujo empenho também é sobre evidenciarmos os atravessamentos que percorrem essas diferentes vozes e modos de se pôr frente àquilo que se ambiciona. Desta maneira, percebemos que o que interceptamos são os entrelaces daquilo que, muitas vezes, escapam às regularidades, as ditas pretensões que – em muito – podem ser consideradas idealistas; em busca de uma valorização, que, na realidade, torna-se muito difícil de ser concretizadas. Consequentemente, “O verdadeiro caminho passa por uma corda que não está esticada no alto, mas logo acima do chão. Parece mais destinada a fazer tropeçar do que a ser trilhada.” (Kafka, 2014, p. 189). Fazemos uso desta passagem para aferirmos as multiplicidades presentes nas fontes e, no que tange o caminhar dessas figuras, as possibilidades também se mostram difusas; em seus discursos e nos contextos em que elas estão inseridas; que mesmo em liberdade, por sua vez, há as correspondências e corruptelas que dizem respeito ao local ao qual se inserem. Em conformidade com isto, Deleuze (1988, p. 29) delineia que “Há muitas multiplicidades. Não apenas o grande dualismo das multiplicidades discursivas; mas, entre as discursivas, todas as famílias ou formações de enunciados, cuja lista é aberta e varia de acordo com a época.” Posto isto, nossos procedimentos dizem respeito a saber encaixar as peças com o que possuímos e tentar interpretar, por entre cortinas, os vestígios de uma efetuação de outrem. Ademais, procuramos

Compreender as séries de discursos na sua descontinuidade, desmontar os princípios da sua regularidade, identificar as suas racionalidades particulares, supõe em nosso entender ter em conta os condicionamentos e exigências que advêm das próprias formas nas quais são dados a ler. (Chartier, 2002, p. 133)

Nesse sentido, mostrou-se possível concebermos os diretores sobre essas múltiplas facetas; tanto por características diferentes do que lhes são atribuídas, quanto, por outra percepção; a possibilidade esparsa de conseguirmos esse outro ponto de vista de um mesmo elo (tais como as brechas deixadas em nossas fontes e que nos permitiram traçar e perceber diferentes movimentos para um mesmo agente) e que, no entanto, percorreram um caminho comum de formas distintas. Desse modo, a nossa investigação encontrou-se imbuída em um processo de desvelamento e que restou, para nós, reconhecer essa preocupação em tentar capturar o que se evidencia já na superfície e aquilo que se encontra submerso naquilo que entendemos por oficialidade; não somente diante do apelo que a legislação tinha, mas compreendendo, aos modos de Chartier (1989, p. 183-184), ao pensar em uma história cultural social, ao considerar que esta

[...] opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.

Logo, o acréscimo do termo “cultural” antes do social, simboliza o reconhecimento dos aspectos culturais em uma sociedade, e é essa demarcação que nos inspira e aplicamos em nossa análise. Assim, os diretores, os grupos e, sobretudo, os discursos providos acerca dos ideais republicanos são compreendidos como elementos que fazem parte de uma determinada época, e, nisso, os pressupostos que imperam sobre aquilo que seria o certo ou não, também se situam *in loco*. Reconhecemos, desse modo, que essa forma de explorar permitiu acompanhar os sujeitos e as marcas que são registradas e que dizem respeito a determinados grupos; assim, admitimos a capacidade de definição e comunicação de acordo com o que os ajuntamentos definem. Afinal, “As cosmovisões variam socialmente, de uma sociedade para outra e dentro de diferentes setores da mesma sociedade.” (Berger, 1976, p. 122) Em detrimento disso, por fim, devemos mencionar que

[...] o discurso “agente” se forma dentro de um “lado de fora” indiferente à minha vida e à minha morte? Pois as formações discursivas são verdadeiras práticas, e suas linguagens, em vez de um *logos* universal, são linguagens mortais, capazes de promover e, às vezes, exprimir mutações. (Deleuze, 1988, p. 25).

Em face dessa colocação, obtemos que o discurso é formador e também é formado, a cargo dos interesses de um grupo, sabendo que, aos indivíduos, cabe saber se encaixar e

reconhecer os limites que lhe são possíveis. Ele não está acima e nem fora, faz parte das congregações nas quais os diferentes sujeitos se inserem e, nesse sentido, faz os contornos, as regras, imposições, e nada impede que haja alteração. De modo similar, esta mesma compreensão, se aproxima do nosso diálogo e entendimento referente ao posicionamento dos diretores diante da institucionalização de ensino que vinha se formando na virada para o século XX. Como o grande representante de um grupo escolar, ele retém o prestígio que lhe cabe, por ser o responsável por guiar e instruir o que o Estado esperava, todavia, isso não o coloca em um lugar especial ao ponto de não ter de se dignar a pedir permissões, concessões e, constantemente, se reportar a um superior e estar de acordo com o que se espera dentro da estrutura hierárquica em que ele se insere. A partir disso, dentro da escola, ele é o maior representante do poder, mas, dentro do sistema burocrático, ele está sob os comandos dos órgãos superiores. Essa assimilação está próxima do que Philippi (2022, p. 3) conclui, ao afirmar que “Esse entendimento permite nuançar a construção de mecanismos de legitimação no que se refere ao gerenciamento burocrático da instrução [...]”. Nesse contexto, também é de se admitir que “[...] o imbricado jogo político de influências e relações responsável pela mobilização de sujeitos e diferentes instâncias.” (Philippi, 2022, p. 14), relaciona-se diretamente com as questões intrínsecas ao discurso.

Em vista do que temos apresentado, é importante salientar que, quando se trata dos relatórios, eles são uma exigência legal<sup>11</sup>, dentre muitas as quais demarcarão as atribuições previstas aos diretores. Assim, essa escrita, em sua oficialidade, é uma das exigências dentro de uma sistematização de ensino que, cada vez mais, vinha se aperfeiçoando. Assinalamos, desse jeito, que elas se configuram em “[...] manobras burocráticas como ações políticas” (Philippi, 2022, p. 3) e que, portanto, devemos “[...] mapeá-las como parte de um rol de operações pensadas para o gerenciamento da instrução pública, sobretudo no interior dos grupos escolares.” (Philippi, 2022, p. 3). À vista disso, a maneira pela qual nos debruçamos sobre as ações relatadas, não desconsidera esse contexto anterior e mesmo superior àquilo que, em síntese, se finda em versões refinadas de percalços que nos escapam.

Prestes a concluir nossas indicações, aferimos quanto ao caráter documental de nossas fontes. Para tal, adotamos o crivo da utilização da concepção diplomática, a qual “[...] ocupa-se da estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial.” (Bellotto, 2002, p. 13) e, a partir disso, verificamos por arquivos oficiais, dando a devida

---

<sup>11</sup> Essa incumbência aos diretores pode ser encontrada no Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898 (São Paulo, 1898).

relevância que o precede, sendo necessário o reconhecimento dos elementos que indicam essa característica. Assim, além de analisar os detalhes que outorgam a veracidade documental, também reconhece que há diversos tipos documentais, sendo que cada uma possui determinada característica e que depende de sua origem e funcionalidade. A oficialidade, a propósito, é conferida a partir de itens constantes no próprio material, como datas, assinatura, número de ordem, etc. Com base nisso, voltamos-nos às nossas fontes. As leis, sendo, evidentemente, um documento diplomático (Bellotto, 2002, p. 71) e os relatórios caracterizam-se por não serem documentos diplomáticos e de caráter testemunhal. (Bellotto, 2002, p. 85). Isso as institui de autoridade, em seus variados sentidos; nelas a oficialidade dialoga em suas diferentes facetas; a de ser um documento e, como tal, lega ao seu conteúdo formatos específicos, do mesmo modo que seus limites que ditam até onde as vozes podem ir. É no montante dessas perspectivas que operamos nossas investigações, ao buscar em nossas fontes, por elementos que nos auxiliasse a captar os movimentos realizados, por menores que fossem, mas que em conjunção, permitem que possamos interceptar por entre os véus, aquilo que chamamos de “atuação”.

### 3 FONTES, LEITURA E O LASTREAMENTO DO POSSÍVEL

#### 3.1 Modos de leitura

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu Tebas das sete portas?” — perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo o seu peso. (Ginzburg, 2006, p. 11, grifos do autor).

Como já assinalamos ao longo de nossa escrita, esta pesquisa foi empreendida a partir de esforços voltados à mobilização de fontes de diferentes naturezas, admitindo, com isso, uma maior compreensão acerca de nosso objeto e tema. Nesse sentido, priorizamos, nesta seção, apresentar o que há de mais crucial no conjunto documental, de modo a facilitar a visualização de quais são e como se constituem os elementos utilizados. Ademais, salientamos que o nosso grande objetivo para a organização aqui feita é *proporcionar chaves de leitura* sobre as nossas fontes em duas diferentes naturezas. Dito isto, e em continuidade com nossa análise, buscamos apreender quais eram as atividades previstas que os diretores de grupos escolares precisavam cumprir, combinando essas mesmas atuações com o que consta nos relatórios que eram direcionados a Secretaria de Estado de Negócios do Interior. Em um primeiro aspecto, as leis e os decretos nos permitem apreender com maior precisão aquilo que o governo esperava em relação às ações que esses sujeitos tinham o dever de cumprir, bem como os posicionamentos que lhes eram próprios. Para tanto, vemos como necessário indicar a diferenciação entre esses dois tipos de aparatos normativos utilizados: as leis e os decretos. Com o propósito de diferenciar a conceituação – e mesmo a aplicação –, partimos da compreensão trazida por Bellotto (2002, p. 71), em que define que a lei é uma

[...] Norma jurídica emanada do Poder Legislativo que, com caráter de obrigatoriedade, cria, extingue ou modifica um direito. Embora editada pelo Legislativo, deve ser promulgada pelo Poder Executivo. Segundo o Poder Legislativo que a formula, a lei no Brasil pode ser municipal, estadual ou federal.

Por sua vez, o decreto se diferencia, em essência, por ser de ordem mais objetiva. Assim sendo, ele é um

[...] ato administrativo que pode ser expedido pelos poderes Judiciário, Legislativo ou Executivo, com força obrigatória, destinado a assegurar ou

promover a ordem política, social, jurídica ou administrativa, podendo ainda ter por objetivo regulamentar uma lei, fixar normas administrativas, nomear, promover ou demitir funcionários. (Bellotto, 2002, p. 63).

Apresentadas as nuances dessas duas formas que circunscrevem o fazer dos diretores, seja em aspectos das atividades referentes à execução do novo formato educacional, ou, até mesmo, as de sentido mais amplo, referentes aos aspectos oficiais e que lhe outorgam o poder que lhe era esperado. Assim, assinalamos que, para esta seção, organizamos a apresentação de nossos documentos, para que se torne mais fácil a compreensão do que foi utilizado, sendo que, para isso, sintetizamos as respectivas informações em quadro. Desse modo, indicamos o que constitui os autos das normas:

**Quadro 2 – Relação de leis e decretos**

| <b>Normativo</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                          | <b>Data de publicação</b> |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Lei n. 88        | Reforma a instrução pública do Estado.                                                                                    | 08 de setembro de 1892    |
| Lei n. 169       | Acrescenta diversas disposições à lei n.88.                                                                               | 07 de agosto de 1893      |
| Decreto n. 218   | Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1893. | 27 de novembro de 1893    |
| Decreto n. 248   | Aprova o regimento interno das escolas públicas.                                                                          | 26 de julho de 1894       |
| Lei n. 520       | Suprime o Conselho Superior de Instrução Pública e dá outras providências.                                                | 26 de agosto de 1897      |
| Decreto n. 518   | Aprova e manda observar o regulamento.                                                                                    | 11 de janeiro de 1898     |
| Decreto n. 1253  | Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares                                                          | 28 de novembro de 1904    |
| Decreto n. 2.025 | Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento.                   | 29 de março de 1911       |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

Com a apuração dessa série normativa, a utilização dessas informações proporcionou uma visão mais completa de diferentes pontos, convertendo-se em forma de análise de nosso fazer. Também é possível fazer a menção de que, sob esse prisma, configurou-se como uma leitura possível das movimentações que eram feitas, de modo que nos auxiliaram a perceber essa organização que, em muito, ainda vinha se definindo.

À vista disso, prosseguimos ao outro espectro de nossa série documental: os relatórios dos grupos escolares. Ao todo, eles se constituem em cinco documentos produzidos sobre o ano de 1901 e que consideramos imprescindível destacar. Isso se dá ao fato de que não sabemos, ao certo, se esses foram os únicos relatórios guardados no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Nesse sentido, não podemos dar a certeza de até que data se mantiveram esses relatórios, e reconhecemos que o acervo do arquivo precisaria ser explorado com mais intensidade. Portanto, apontamos esses documentos cientes de que talvez eles sejam apenas uma amostra ou alguns dos que possam estar armazenados no arquivo do estado.

Frente a isso, os relatórios encontrados apresentam elementos variados, mas com pontos em comum entre si. Neles, os diretores apresentam variadas descrições sobre o funcionamento do grupo escolar. Dentre elas, as informações, em geral, são sobre número de matrículas, relações de professoras<sup>12</sup> e professores, divisão de alunos por série, além de apontamentos sobre infraestrutura, como as condições dos prédios e demais aspectos emergentes – como os recursos para serem utilizados com fins pedagógicos. Em suma, trata-se de uma “Exposição de ocorrências, fatos, despesas, transações ou de atividades realizadas por autoridade com a finalidade de prestar conta de seus atos à autoridade superior” (Bellotto, 2002, p. 85).

Estruturamos, a partir disso, um quadro para estabelecer uma relação de relatórios de grupos escolares que foram localizados.

---

<sup>12</sup> Optamos sempre por dar o destaque do uso do plural no feminino, em reconhecimento ao fato de que há mais professoras mulheres, ainda que também haja professores homens no ensino primário.

**Quadro 3 – Relação de relatórios**

| <b>Instituições</b>                             | <b>Ano</b> | <b>Data</b>               | <b>Diretor</b>                             | <b>Cidade</b>  |
|-------------------------------------------------|------------|---------------------------|--------------------------------------------|----------------|
| Grupo Escolar<br>Dr. Cerqueira<br>César         | 1901       | 02 de dezembro<br>de 1901 | Eduardo José de<br>Camargo                 | Paraibuna      |
| Grupo Escolar<br>Dr. Moraes<br>Barros           | 1901       | 31 de dezembro<br>de 1901 | Alfredo Maria de<br>Albuquerque<br>Freitas | Piracicaba     |
| Grupo Escolar<br>Dr. Julio de<br>Mesquita       | 1902       | 07 de janeiro de<br>1902  | Glycerio Bueno<br>da Costa Barrios         | Itapira        |
| Grupo Escolar<br>Dr. José Alves<br>Guimarães Jr | 1901       | —                         | Orestes Oliveira<br>Guimarães              | Ribeirão Preto |
| Grupo Escolar<br>Cel. Augusto<br>Cesar          | 1901       | 02 de dezembro<br>de 1901 | Levi Camargo                               | Leme           |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

Conforme o proposto para este momento, ao utilizarmos essas duas ferramentas, indicamos que em nossa análise, cada uma, em sua respectiva natureza, possa complementar a outra. Assim, na medida em que as leis e os decretos informam sobre o que se espera, os deveres, e por conseguinte, suas respectivas obrigações. No contraponto desses discursos oficiais, esses relatórios evidenciam a realidade de cada grupo em particular, bem como a percepção que cada diretor tem sobre os desafios de fazer vigorar todo esse novo modo de se pensar e organizar o ensino. Aqui, a ausência de um formato próprio para essa apresentação – tendo em vista que esses escritos eram direcionados diretamente para o Secretário de Estado de Negócios do Interior, o Exmo. Sr. Dr. Bento Pereira Bueno, – também denota em um bem que é muito caro para uma das concepções centrais desta pesquisa: a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, o nosso olhar se mantém atento para as minúcias contidas nesses escritos, para o que se é esperado – tendo em vista que as leis culminam nesse *modus operandi* do que deve ser feito – e, o que escapa disso, apreendemos como tensão de um fazer maior: ao propósito dessa nova pátria que se pretendia o Brasil, agora livre de suas antiquadas amarras coloniais, podendo se concentrar devidamente no desafio da instrução pública.

Seguimos, desse modo, comprometidas a tentar demonstrar as atribuições dos diretores e como um instrumento outro, elaboramos, ainda, uma segunda categoria de fonte, de forma a complementar dessa vez, indícios mais espaçados, mas que nos ajudam a compreender os cenários possíveis. Considerando isso, os indícios que elencamos corresponde aos registros apresentados em formato de *mappa*, documentos com informativos técnicos, contendo dados organizacionais; ora nos apresentando um panorama em relação aos estudantes matriculados, outros, um indicativo de recebimento, de materiais que auxiliem no fazer educacional e/ou farmacêuticos, seja ao nível de aprovação de verba e que, no entanto, sem a mediação narrativa de seus dirigentes. Assim, indicamos que esses documentos foram selecionados pois os utilizamos para nossa argumentação. Por vezes, para destacá-la, e em outros momentos, para corroborá-la.

**Quadro 4 – Informativos gerais de outros grupos escolares**

| <b>Instituições</b>                                              | <b>Tipo de documento</b>                                                         | <b>Data</b>            | <b>Diretor(a)</b>  | <b>Cidade</b>   |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|
| Escolas Reunidas do Bom Retiro                                   | Mappa das faltas de comparecimento do pessoal                                    | 01 de dezembro de 1907 | Ancilla Invernizzi | São Paulo       |
| Grupo Escolar de Araras                                          | Acusa do recebimento do suprimento autorizado                                    | 14 de outubro de 1908  | Maurício Camargo   | Araras          |
| Grupo Escolar Dr. Alfredo Pujol                                  | Informe sobre cerca de 20 casos de varíola no município                          | 15 de agosto de 1908   | Eurípedes Braga    | Pindamonhangaba |
| Grupo Escolar Siqueira Moraes                                    | Laboratório farmacêutico                                                         | 13 de abril de 1908    | Joaquim Ladeira    | Jundiaí         |
| Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública | Ofício sobre escolha de professora normalista para ensinar a organização escolar | 13 de agosto de 1907   | —                  | Curitiba        |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

Uma vez demonstrado o que constrói o nosso conjunto documental, inclinar-nos-emos para as devidas minúcias. Ademais, concentrar, em sua maioria, os elementos primordiais

nesta seção, não nos impede de as deslocar para momentos em que determinado documento possa se fazer mais condizente.

## **3.2 As fontes em questão**

### **3.2.1 Levantamento normativo**

Em consonância ao que já foi externado e também ao que foi assinalado na seção anterior, a realização dessa pesquisa se fez, essencialmente, pelo seu caráter documental, sendo assim, concentraremos nossos empenhos em destacar e apresentar as fontes que subsidiam as questões que aqui serão exploradas. Assim, antes de darmos continuidade com o que temos de vestígios, enfim, entendemos como importante salientar os aspectos nos quais as normativas são compreendidas, sempre se atualizando ao passo em que o exercício destas se mostra insuficiente ou indevidamente pensado para a instalação dentro de um sistema escolar que ainda vinha se aprimorando. No que tange ao âmbito das leis, complementamos com um breve adiantamento temporal, que reconhece as muitas falhas em se pensar no ideário do cenário escolar e tudo o que lhe envolve, no entanto, não considerar as dificuldades em implementar e fazer vigorar estas alterações, sendo que, na visão do então Inspetor Geral de Ensino, havia um desafio a ser feito para que tais problemáticas não ficassem sempre se repetindo. Destarte, em seu discurso de posse, profere que “Nós buscaremos a solução do magno problema nas leis e regulamentos já existentes, mediante uma execução inteligente, systematica, bem conduzida.<sup>13</sup>” (Anuario do ensino..., 1908, p. 76<sup>14</sup>) em reunião com os mais importantes nomes para a educação paulista naquele momento, para a organização do sistema da inspetoria e direcionamento acerca da uniformização do ensino. Isto posto, alicerçamos nossas perspectivas a partir do que consta nos parâmetros legais, admitindo que estes, por sua vez, produzem um discurso a respeito daquilo que se pretende e entende como o melhor para o ensino público, bem como, move a efetivação do sentido público e do ensino universal<sup>15</sup>. Considerando essas premissas, para que esse panorama possa ser devidamente circunscrito, é

---

<sup>13</sup> Admitimos que, dado o caráter histórico da pesquisa, optamos por manter a grafia e terminologia originais.

<sup>14</sup> De modo a facilitar a localização do conteúdo, decidimos utilizar a paginação do arquivo em seu formato digital em vez da numeração do material original.

<sup>15</sup> Tais concepções serão abordadas mais a seguir, quando estivermos esmiuçando os aspectos previstos nos grupos escolares, em especial os valores envolvidos nos pormenores dessa construção.

imprescindível salientar o fato de que, se nos apoiamos tão fortemente nos aspectos legais, é porque são nesses ditames, que encontramos os direcionamentos de quais são as responsabilidades previstas para esses diretores. Embora essa questão ainda será melhor desenvolvida ao longo de nosso texto, compreendemos ser importante já fazer o destaque de que, a figura do diretor, principalmente quando associada ao ensino primário, surge paralelamente à constituição desses grupos. Sendo assim, trata-se de uma aprendizagem que vai se fazendo no andamento da situação e, nos relatórios encontrados, é possível perceber essas nuances. O diretor, nesse imbróglio inicial, é esse sujeito que se apossa de um lugar de poder, de imponência e importância para esse modo inaugural da sociedade brasileira, na medida em que também vai tentando compreender o seu lugar, agora não mais “somente” sob a insígnia do fazer docente.

Nos aproximaremos, a partir desse momento, do “surgimento” dos diretores no ensino primário, nos fundamentando em algumas normas que consideramos essenciais. Salientamos, todavia, que, sobre os tópicos legislativos, nos preocupamos em entender o cenário educacional paulista naquele momento e que, no crivo de suas ambições por uma melhoria no ensino, – principalmente no que se refere a instrução pública de maneira mais democratizada e uniformizada. Em vista disso, consideramos que muitas dessas criações, apresentam as preocupações do governo em reparar o atraso sobre as questões do ensino, além de que, ao nos apropriarmos dessas indicações, também temos um contexto mais completo no qual nosso objeto se insere. Nesse sentido, de forma que possamos compreender o contexto em que essas indicações se inserem, a primeira normativa que gostaríamos de mencionar é a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 e que reforma a instrução pública do Estado. A partir dela, tem-se o primeiro esboço das idealizações e modificações para que o estado de São Paulo pudesse avançar no quesito de organização sistêmica. Dessa mobilização, damos destaque à alteração da formação do ensino paulista, na qual o artigo 1º se faz claro ao dividir entre ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Ao passo em que, sobre esta lei, Souza (2009, p. 28) salienta que ela “[...] reafirmava o preceito do dever do Estado de promover o desenvolvimento da educação criando e mantendo escolas de todos os níveis. [...]”. No final das indicações realizadas, há uma tabela que faz relação dos profissionais que fazem parte do sistema de ensino com os seus respectivos proventos, a qual julgamos interessante apresentar:

**Figura 1 – Tabela dos vencimentos do pessoal docente do ensino, dos diretores de escolas normais e escolas complementares e inspectores de instrução pública**

|                                                                                      |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Director geral. . . . .                                                              | 10:000\$000 |
| Director da escola normal da capital. . . . .                                        | 10:000\$000 |
| Directores das escolas normaes primarias. . . . .                                    | 6:000\$000  |
| Directores dos gymnasios. . . . .                                                    | 6:000\$000  |
| Inspectores da instrucção publica. . . . .                                           | 6:000\$000  |
| Professores do curso superior da escola normal da capital. . . . .                   | 8:000\$000  |
| Professores das escolas normaes primarias. . . . .                                   | 6:000\$000  |
| Professores dos gymnasios. . . . .                                                   | 6:000\$000  |
| Professores das escolas complementares. . . . .                                      | 4:800\$000  |
| Gratificação aos directores das escolas complementares (sendo professores). . . . .  | 1:200\$000  |
| Gratificação aos secretarios das escolas complementares (sendo professores). . . . . | 600\$000    |
| Adjuntos dos professores das escolas complementares. . . . .                         | 3:000\$000  |
| Professores das escolas preliminares. . . . .                                        | 3:600\$000  |
| Adjuntos das escolas preliminares. . . . .                                           | 2:400\$000  |
| Membros do conselho superior (eleitos). . . . .                                      | 4:800\$000  |
| Professores de trabalhos manuaes das escolas-modelo. . . . .                         | 2:800\$000  |
| Professores provisorios. . . . .                                                     | 2:400\$000  |

**Fonte:** Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Nosso interesse em apresentarmos essa tabela resulta no acompanhamento das evoluções de toda a organização dos profissionais, as especificidades de seus proventos, bem como, ao que pavimenta toda a nossa busca, o discernimento de tudo o que se dá aqui é revisto de um *continuum* no que se refere aos parâmetros de organicidade do legislativo paulista. Em um sentido mais amplo, o panorama que aqui tentamos constituir também parte de um reconhecimento de que

As modificações que esses dispositivos legais produziram, resultaram na incorporação de critérios decorrentes de necessidade de uma sistematização mais centralizadora por parte do Estado, e demarcaram contornos importantes que foram expandidos nos anos subsequentes. (Oriani, 2025c, p. 6).

Em sequência, o próximo passo desse aparelho público é atualizar a concepção escolar, do ponto de vista em que se obtém a instrução como um bem público, ao qual é possível aferirmos, no dizer de Reis Filho (1995, p. 10) “[...] o regime republicano liberal-democrático procurou implantar uma estrutura de ensino público capaz de consolidar um Estado democrático.” À vista disso, a indicação posterior que foi realizada é a de instruir outra formação para as escolas, com a Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893a, na qual acrescenta

diversas disposições e que institui que “§ 1.º - Nos logares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazel-as funcionar em um só predio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente.” (São Paulo, 1893a). Ainda neste ano, saiu o Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893b, que aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis que acabamos de apresentar. O outro grande passo veio no ano seguinte, com o Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894 (São Paulo, 1894), ao aprovar o Regimento Interno das Escolas Públicas. Neste momento, além de instituir mais especificamente acerca do *corpus* dos grupos escolares, também faz indicação, agora, de um dirigente que possa ficar responsável pela organização e andamento deste novo modo de conceber o formato de ensino. Como destaca Oriani (2025a, p. 3), “O grupo escolar trouxe inovações na organização do trabalho docente ao produzir um ‘novo’ agente: o diretor, cuja atuação até então se restringia às Escolas Secundárias e Normais.” Nisso, urge-se a necessidade de indicar as atribuições imbuídas para a função, que podem ser aferidas no artigo 84:

- § 1.º - Representar a escola em todas as suas relações externas.
- § 2.º - Fiscalizar todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo-lhes a direcção que julgar mais conveniente ao ensino.
- § 3.º - Imprimir nos Grupos Escolares o typo de organização e methodo de ensino das escolas-modelo do Estado.
- § 4.º - Proceder á matricula, eliminação e primeira classificação dos alumnos.
- § 5.º - Submetter os alumnos de cada classe a exames mensaes para ulteriores classificações.
- § 6.º - Elaborar e apresentar os mappas mensaes e semestraes de que trata o regulamento de 27 de Novembro de 1893, bem como ministrar todos os esclarecimentos que lhe forem exigidos.
- § 7.º - Cumprir todas as disposições legaes a respeito de estatísticas, recenseamento e caixas economicas escolares affectas presentemente a cada um dos professores, e em geral todas as disposições legaes.
- § 8.º - Velar pela boa guarda do edificio, bibliothecas, officinas, gabinetes, moveis e objectos escolares.
- § 9.º - Notar as faltas diarias dos professores.
- § 10. - Organizar mensalmente a folha do pagamento dos mesmos e de todos os empregados do estabelecimento.
- § 11. - Propor ao Conselho Superior a adopção das medidas que julgar de conveniencia á boa direcção da escola. (São Paulo, 1894).

Nesse contexto, as atividades previstas envolviam o bem fiscalizar para que a ordem dentro do grupo escolar pudesse ser mantida. Por isso, podemos considerar que a atuação desses diretores se aproximava mais da função de garantir que aquilo que as leis indicavam fossem de fato concretizados. Muito pouco – ou quase nada – estava relacionado com as concepções pedagógicas, sobretudo quanto às relações que compreendemos na contemporaneidade<sup>16</sup>. Com essa primeira premissa à vista, é plausível acrescentar que “[...] o êxito do diretor reside menos na assistência pedagógica dada ao professor e, muito mais, nas atividades exercidas no gabinete do diretor e na ação junto às repartições públicas. (Meneses, 1972, p. 17)”. Partimos, dessa maneira, para a próxima atualização, o Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898, em que aprova e manda observar o regulamento para execução da Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897<sup>17</sup>. Neste novo decreto, a figura dos diretores aparece novamente, dessa vez com mais detalhamentos acerca de seus afazeres, com o propósito de sanar as possíveis dúvidas, bem como melhor delimitar o exercício do cotidiano escolar, o qual indicaremos a seguir:

§ 1.º A representação official do grupo em todas as suas relações externas.

§ 2.º A inspecção e fiscalização de todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o regimen e methodo de ensino das escolas-modelo.

§ 3.º Propor ao Governo a criação e suppressão dos logares de adjuntos do grupo, assim como a nomeação e dispensa dos respectivos professores.

§ 4.º Propor ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior a nomeação e exoneração do porteiro.

§ 5.º Contractar e despedir o servente, communicando o seu acto ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior.

§ 6.º Proceder á matricula, classificação e eliminação dos alumnos.

§ 7.º Submitter os alumnos de cada classe a exames mensaes e aos finaes na terminação do anno lectivo.

§ 8.º Elaborar e enviar ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior os mappas mensaes e semestraes de que trata o Regulamento de 27 de Novembro de 1893, assim como, findos os trabalhos de cada anno lectivo, um relatorio minucioso sobre o movimento do grupo, mencionando todas as occurrencias que se derem durante o anno e acompanhando-o dos mappas e quadros explicativos necessarios e de todos os subsidios para a estatistica escolar.

---

<sup>16</sup> A este respeito, discorreremos mais adiante, quando formos apresentar os aspectos formativos que eram necessários para que a pessoa pudesse se candidatar ao cargo de diretor, principalmente, o de se formar na Escola Normal.

<sup>17</sup> A Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897, suprime o Conselho Superior de Instrução Pública, em movimento de reorganização de distribuição de tarefas em que, se antes eram de responsabilidade deste conselho, agora passam a ser ocupação do governo e seus respectivos agentes.

§ 9.º Cumprir e fazer cumprir todas as disposições legais e determinações do Governo relativas ao ensino e funcionamento do grupo e a respeito da estatística e recenseamento escolar, assim como prestar todos os esclarecimentos e informações que lhe forem exigidos.

§ 10. Velar pela boa guarda e conservação do edifício, bibliotheca, oficinas, gabinetes, moveis e objectos escolares.

§ 11. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros da escripturação do grupo.

§ 12. Abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, notando as faltas de cada um.

§ 13. Determinar a hora para o começo dos trabalhos diários, de accordo com as conveniencias do ensino, e velar pela observancia do horario.

§ 14. Propor ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior a adopção das medidas que julgar de conveniencia para a boa direcção do grupo.

§ 15. Impor ao pessoal do grupo as penas em que incorrer e for de sua competencia applicar.

§ 16. Tomar as medidas urgentes nos casos não previstos, sujeitando o seu acto á approvação do Secretario de Estado dos Negocios do Interior.

§ 17. Organizar mensalmente, em duplicata, de accordo com o livro do ponto, a folha de pagamento do pessoal do grupo, mencionando as faltas e seus motivos, e enviar um dos exemplares ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior e outro á estação fiscal competente, depois de visado pelo inspector municipal respectivo; este visto será dispensado quando a direcção do grupo estiver confiada a algum inspector escolar, a quem competirá a justificação das faltas do pessoal.

§ 18. Exercer as attribuições consignadas no § 1.º do artigo 27, em relação ao pessoal que lhe está subordinado, dirigindo-se ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior. (São Paulo, 1898).

Como podemos verificar, alguns dos aspectos do regimento anterior são mantidos. O que difere agora, é que eles se apresentam um pouco mais explicitados, bem como há uma ampliação maior do entendimento das funções que os diretores devem cumprir. É interessante, todavia, notar como a sua postura, embora ocupando o cargo mais alto dentro de uma escola, nos parece, em muitos aspectos, carecer de autonomia e/ou até mesmo de uma possibilidade real de empenho que não seja em prol do cumprimento de regras. Em vista disso, não pode ser posto de lado o fato de que

A própria legislação se encarrega de elencar uma série de atribuições administrativas ao diretor, ao lado de suas principais atribuições pedagógicas: imprimir nos Grupos Escolares o tipo de organização e método de ensino da Escola-Modelo no Estado e submeter alunos a exame. (Cortina, 1999, p. 48)

Com base nisso, o discurso que se forma é o de que essa autoridade toda que lhe é conferida depende, sobretudo, de seus superiores. Como na narrativa normativa não há espaço para as minúcias, imprescindivelmente, os desvios do cotidiano, são com os relatórios que podemos ter uma percepção mais próxima da prática, da mesma forma que, nos permite ter um panorama mais individual do que cada sujeito observava e os desafios de se portar neste lugar exato do respeito; do poder; do controle; do prestígio; das expectativas. A seguir, com o decreto de 1898, ainda destacamos o apoio que deve ser fornecido pelo inspetor, disponível na seção II, sobre a incumbência de cada inspetor escolar, em que se verifica no artigo 20, “[...] § 2.º Instruir os directores e professores de grupos escolares e professores de escolas isoladas sob sua inspecção sobre as duvidas que lhes ocorrerem ácerca do cumprimento de seus deveres.” E que, no decorrer deste mesmo artigo, se menciona que é sua função, também, a fiscalização para o bom funcionamento do sistema escolar. Nesse sentido, é acrescentado que é de sua função, além disso, “[...] § 4.º Impor as penas de sua competencia aos directores de grupos escolares, professores destes e de escolas sob sua inspecção por faltas que commetterem. (São Paulo, 1898)”. Quando nos referimos ao fato da fiscalização, isto é tido como uma responsabilização ao ponto de que estas mesmas figuras responsáveis por auxiliar, tornam-se responsáveis pelas respectivas punições cabíveis diante da situação que eles verificassem. Ademais, nos é permitido vislumbrar as correspondências relacionais frente aos aspectos interativos do diretor e dos professores. De modo que, destacamos o artigo 76, ao evidenciar as hierarquias organizacionais e o tipo de atitude que lhe era permitido que o fizesse:

§ 1.º Os directores de grupos escolares - a admoestação, reprehensão e multa até 20\$000 aos professores e empregados do estabelecimento.

§ 3.º Os inspectores escolares e inspector geral - as mesmas penas do § 2.º aos ali mencionados e as do § 1.º aos empregados, professores e directores de grupos escolares e escolas-modelo não annexas á escola normal. (São Paulo, 1898).

Perante esta colocação, é perceptível que o diretor, embora estivesse no direito – e conforme fosse a situação – de impor penalizações ao corpo docente ou demais empregados, também a ele era cabível a mesma penalização. Isso nos recorda que a inserção em que eles se encontram diante da hierarquia geral desse *corpus* educacional paulista, sua posição envolve, sobretudo, a prestação de contas e o cumprimento das ordens que lhes eram transmitidas.

Desse jeito, Cortina (1999, p. 90), ao falar sobre a perspectiva de burocracia<sup>18</sup> conforme Beetham, ainda nos descreve que “[...] além de uma função técnica, ela possui uma função controladora [...]”.

Aos passos de um cenário que cada vez mais vinha se consolidando e que as definições de cada função, assim como o que se esperava de cada ente e instituição, vinha se firmando, o Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904 aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares, agora com contornos mais bem desenhados e explicados, de modo que, abre-se margem para muitas minúcias. Em alguns momentos há bastante similaridade entre as duas indicações anteriores, todavia, reconhecemos que há mais profundidade nas 38 competências elegidas como deveres de um diretor de grupo escolar. É indispensável, ainda, fazermos menção ao fato de que “[...] os decretos de 1894 e 1904 mencionam que os diretores deveriam ser formados pela Escola Normal ou pelas Escolas Complementares, com a comprovação de dois anos de experiência docente.” (Oriani, 2025b, p. 6). Outro elemento que é cabível mencionarmos, é que há uma maior separação entre o que é responsabilidade do diretor e dos professores, assim como são aprimoradas as relações com os materiais escolares – e disso também se reitera a responsabilidade de relatar, ao final do ano letivo, sobre a utilização ou não desses mesmos recursos. Deste mesmo decreto, ressaltamos, por fim, o capítulo VI, o qual, pela primeira vez, fará descrição minuciosa sobre toda a escrituração que o diretor tem de fazer. Assim, o artigo 18 indica:

- a) Dois livros de matricula, sendo um para cada secção;
- b) Um de chamada diaria e notas dos almnos, para cada classe;
- c) Um livro de ponto para o pessoal docente e administrativo;
- d) Um para o Inventario de material;
- e) Um para termos de visita;
- f) Um para registro das notas de exames, faltas e comparecimentos;
- g) Um para compromissos;
- h) Um para o catalogo da bibliotheca, com indica alphabetico;
- i) Um de carga a descarga para o material do estabelecimento;
- j) Um para as notas das compras faltas pelo director, com auctorização da Secretaria do Interior e da Justiça;
- k) Um para o registro da correspondencia;
- l) Um para as promoções dos alumnos;

---

<sup>18</sup> Para a concretização de seu estudo, Cortina (1999) toma a burocracia como um lugar central para apreender a estruturação, os jogos de poder, sobretudo as hierarquias diante de um sistema educacional e, para desenvolver tudo isso, lança mão de Beetham, que apresenta os aspectos mais importantes da sociologia weberiana, bem como ele compreendia a burocracia e sua relação com a democracia.

m) Um para o registro de nomeações e licenças do pessoal. (São Paulo, 1904).

A menção desses registros nos é importante, na medida em que essas indicações facilitam a visualização das atividades que deveriam ser realizadas e como cada engendramento faz parte de um empenho dessa nova maneira de se pensar a organização do sistema escolar.

Finalizamos o nosso apanhado legislativo com o Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911, em que converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento. Destarte, tratou-se de uma reformulação na perspectiva de organização da formação, sendo que o curso complementar tinha sua “[...] Escola destinada aos alunos habilitados no ensino preliminar [...]” (Reis Filho, 1995, p. 144) e no regulamento apresentado, se é elencadas as matérias relativas aos quatro anos de formação previstos e estruturações afins. É com este contexto, que compreendemos que o Estado de São Paulo, efetuou inúmeras mudanças normativas<sup>19</sup>, de modo que pudesse afirmar a instrução pública que fosse compatível com as intenções progressistas e modernas dos novos modos de idealizar e concretizar as ações sociais. Ante o exposto, é notório, que houve um período em que as propostas eram mais frequentes – e, de igual modo, as suas reformulações, sempre tentando ter uma melhor maneira de efetuá-las – e este momento em particular, é avaliado por José Lourenço Rodrigues, o então inspetor geral de ensino, como “período aureo da instrução paulista” (Anuario do ensino..., 1908, p. 35), em que, sobre essa ebulição, faz o seguinte destaque:

O período que decorre de 92 a 97, foi indiscutivelmente um dos mais fecundos na evolução do ensino em S. Paulo; nelle se consolidou a legislação escolar; nelle se operaram os mais assignalados progressos: foi uma época de trabalho, de entusiasmo e, por isso mesmo, de extraordinário brilho. (Anuario do ensino..., 1908, p. 34).

Tendo em vista essa seara eufórica que se manifestou nos regimentos – e de maneira idêntica –, suas respectivas normativas, e, considerando isso, várias são as tentativas de organização e de aprimoramento desta inovação no sistema de ensino. A cada nova reformulação, mais próximo esperava-se estar deste campo que vinha cada vez mais se

---

<sup>19</sup> É evidente que, neste trabalho, bem como já salientamos, foi realizado um levantamento dos aspectos normativos que condizem mais diretamente com o nosso objeto de estudo. Para uma percepção mais ampla nesses múltiplos movimentos, indicamos, principalmente, a obra de Reis Filho (1995), *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*.

mostrando complexo. Dito isto, somos capazes de acompanhar essas tentativas de fazer concretizar essa empreitada em defesa de um ensino público democrático e, portanto, tinha a urgência de ser uniformizado. No mais, a respeito das entrelinhas dessas muitas tentativas e, notadamente, da corriqueira problemática sobre o acesso e a igualdade de forma, serão temas os quais pretendemos ampliar mais adiante. Por conseguinte, encaminhamos nosso olhar para outro momento de nossas fontes, o dos relatórios, de forma que tentamos observar as visões que estes diretores tinham, tanto sobre seu grupo – e como ele se constituía –, quanto sobre os desafios presentes no dia a dia que não poderão ser visualizados pelos autos oficiais. É nessas entrelinhas, que buscamos encontrar as atuações, no levante do que foi mobilizado diante do que lhes era possível e que parecia ser o correto.

### 3.2.2 Os relatórios e seus indícios

Reservamos, para este momento, uma visão mais apurada sobre os relatórios produzidos pelos diretores de grupos escolares, os quais nos permitem uma melhor perspectiva acerca da organização dessas instituições. A partir desses documentos, alcançamos um campo de visão que não cometemos o equívoco de considerar como o “real”, mas que, de certo modo, nos fornece nuances distintas, em que os sujeitos se encontram em uma fronteira complexa e importantíssima da hierarquia educacional, sobretudo diante do processo de (re)organização escolar. Uma vez já fundamentadas as nossas questões iniciais, demarcamos que os materiais localizados, datam dos anos de 1901-1902. Por fim, o que se faz presente neste trabalho são relatórios de diretores escolares apresentando, conforme o previsto em leis, descrições de seus afazeres, impressões pessoais e informes – segundo o que exige o aparelho burocrático – acerca de um pilar crucial de um projeto que visava a construção de uma nação, agora civilizada e orientada, por intenção, aos rumos de uma uniformização: os grupos escolares.

Nesse sentido, nos concentramos, em um primeiro momento, em sua constituição, que, neste instante, significa a materialidade das referidas fontes. Para tanto, entendemos que é importante pontuar que, ao pensarmos a materialidade em sua forma constitutiva – como não poderia deixar de ser –, simultaneamente, realizamos um exercício interpretativo que não deve ser confundido com o ato de criar. Trata-se, antes, de ampliar a percepção para detalhes presentes nesses documentos que, muitas vezes, não são de amplo conhecimento ou não se

apresentam de maneira imediata. Ora, apontar essas características é nossa ferramenta para demonstrar indícios daquilo que pode ser aferido; o que nos leva a crer, outras maneiras de se ler os documentos e que não podem ser tidos como naturais.

Em direção a essa perspectiva, apoiamo-nos, fundamentalmente, nos estudos realizados por Chartier e que podem ser encontrados em *História cultural: entre práticas e representações* (2002), obra que apresenta diferentes ensaios que, por diferentes ângulos, retrata o que o autor detecta sobre as diferentes maneiras que nos permitem constituir – ou perceber – uma história cultural social. Para este momento de nossa pesquisa, nos concentramos mais em captar as suas colocações no que tange às práticas de leitura. Desse modo, ele as contextualiza apontando que esses hábitos – ou mesmo os sentidos – no que se refere às diferentes formas de ler e como estas passam por alterações conforme a cultura social de um determinado grupo e época<sup>20</sup>. Diante disso, o autor nos apresenta vários sentidos para o que pode ser compreendido como o ato de ler e, mais que isso, também nos situa em um mundo particular: os significados impostos sobre os suportes da leitura. Posto isso, é preciso considerar, também, o suporte, que é justamente a maneira que esses textos se apresentam. Não é de nosso escopo investigarmos as possíveis leituras que o secretário obtinha diante de tais textos, nem mesmo as interpretações possíveis dos diretores ao se depararem com as diversas leis sobre o ensino, no entanto, reconhecemos suas empreitadas e o dever que se faz inscrito nesses documentos. Assim sendo, que recuperamos esse trecho de modo que ele nos situa diante do que afirmamos:

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina [...]. (Chartier, 2002, p. 127).

Assim, nosso suporte torna-se outro, sobrevivente do tempo, que – por motivo que nos é desconhecido – acabaram sendo guardados e que hoje usufruímos desse apontamento realizado pelo autor, para que nos atentemos aos detalhes que nos são possíveis. Dessa forma, nossas fontes estão inseridas em outro registro e isso não é algo que devemos deixar de

---

<sup>20</sup> Salientamos que o viés principal não é nem tanto sobre a temporalidade do momento em que essa leitura se encarna, e sim, como as diferentes sociedades ou, mesmo diferentes grupos, tomarão o ato de ler por outro ângulo.

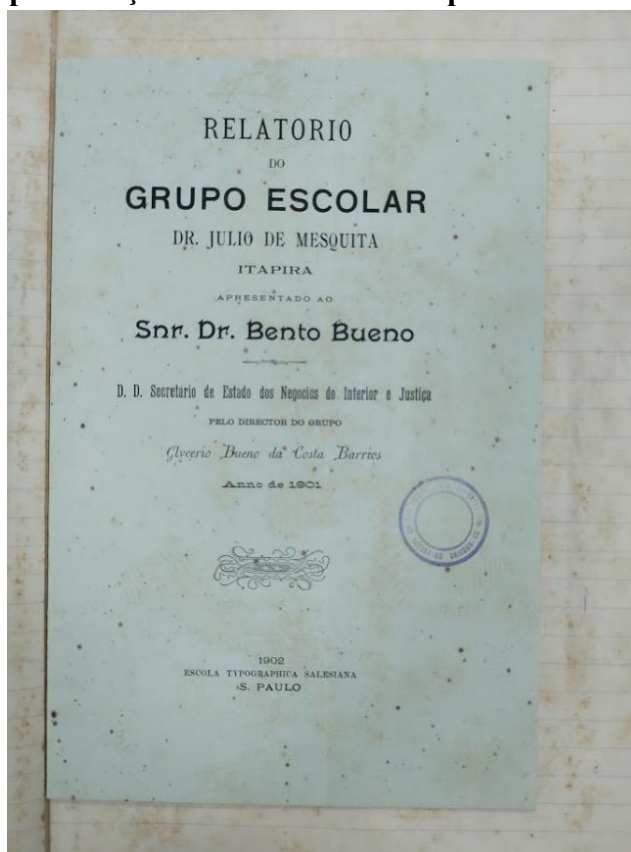
notificar. Os relatórios para o secretário do interior não previam o compartilhamento deles para além do ato de “prestação de contas”, portanto, eles foram elaborados de forma que pudessem indicar o andamento do ano letivo, questões que eram do interesse direto do Estado e que demonstrava o que aqueles diretores tinham conseguido realizar e como eles vinham se saindo diante dessa árdua tarefa. Frente a esse postulado, não podemos tirar desses escritos a inscrição deles em um *corpus* maior, arraigados daquilo que pode ser tido como autoridade, como se espera que assim o seja os textos que são formulados de maneira que devam corresponder às expectativas dos órgãos oficiais. Assim, a solenidade presente na escrita, a forma como os assuntos nos são apresentados e até mesmo a maneira que esses relatórios são dispostos nas folhas, remete a uma tentativa de oficializar esses escritos tanto quanto os fossem possíveis aos diretores. À vista disso, acrescentamos:

Depois de Foucault, torna-se claro, com efeito, que não se podem considerar esses “objetos intelectuais” como “objetos naturais” em que apenas mudariam as modalidades históricas de existência. A loucura, a medicina ou o Estado não são categorias pensáveis em termos universais e cujo conteúdo seria particularizado por cada época. Por detrás da permanência enganadora de um vocabulário que é o nosso, é necessário reconhecer, não objetos, mas objetivações que constroem de cada vez uma forma original. (Chartier, 2002, p. 65).

Segundo o que temos expressado, dentre os cinco relatórios presentes na pesquisa, somente o do Grupo Escolar “Dr. Julio Mesquita”, do município de Itapira–SP, apresenta-se em formato impresso, o que se torna um dado significativo. Como apontado anteriormente, a ausência de um formato específico para a exposição dessas realidades, contribui diretamente para a percepção inicial de que, ao menos naquele grupo, a questão financeira estava minimamente equilibrada. A escolha – ou a possibilidade – de imprimir não implica, necessariamente, uma realidade escolar mais “fácil”, no entanto, nos sugere que, naquele grupo, havia algum equilíbrio financeiro e organizativo. É importante lembrarmos, que este era um serviço um pouco mais exigente, pois necessitava, de uma contratação de tipografia – recurso não previsto formalmente pelo Estado e custoso, sobretudo à época. O diretor, ao optar por esse formato material, nos indica não apenas um investimento, mas também uma intenção de conferir legitimidade e visibilidade ao documento, o que o diferencia dos demais relatórios manuscritos. Tal característica reforça a necessidade de observarmos não só o conteúdo, mas também a *forma* e o *suporte* como pistas para compreender como vinha sendo

cunhada, os aspectos burocráticos e administrativos desses primeiros grupos escolares. A cargo de exemplo, abaixo apresentaremos a capa deste relatório:

**Figura 2 – Capa de apresentação do relatório do Grupo Escolar “Dr. Julio de Mesquita”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Essa é a primeira marca a qual decidimos destacar, tendo em vista a pressa em se formalizar e modernizar os meios e nossa forma de se relacionar. A preocupação de um relato impresso faz-nos identificar, em um primeiro momento, uma inserção nesse novo modo de concepção que diz respeito ao qual se relaciona diretamente com a preocupação de “como” isso deve ser comunicado. É nesse sentido, que estabelecemos a necessidade de pensarmos a partir destes documentos, que para nós representam os indícios das práticas que nos permitem entender os afazeres dos diretores e, de tal maneira, denota-se em uma brecha para avistar a constituição dos grupos escolares de forma mais orgânica. Para esse fim, é preciso que olhemos esses documentos considerando o fato de que eles fazem parte de um texto oficial, e, como tal – bem como todos os textos possuem –, ele tem em si uma função clara: comunicar os aspectos que eram os mais importantes diante da organização desses grupos escolares. Ao retornarmos aos aspectos físicos – ou o que também pode ser compreendido como suporte –,

nos lembramos dos apontamentos feitos por Benito (2017, p. 225) ao sugerir que “Fazer falar as materialidades leva a abrir a memória que nelas está inserida e a intuir ou explicitar os discursos que as constituíram<sup>21</sup>.” Nesse caso, a materialidade que analisamos não perpassou por mãos além daquelas envolvidas com a administração da escola, tampouco podemos colocá-las em aspecto em que esses documentos evocam memórias que sejam nossas. Contudo, podemos propor que essas fontes nos apresentem subsídios de elementos intransponíveis, mas que, ao acessarmos, encontramos informações que permitem uma melhor percepção acerca de todo esse cenário em construção.

Nosso próximo encaminhamento diz respeito às marcas de leitura<sup>22</sup> identificadas nos relatórios, as quais incidem sobre indicativos de observações ali registradas e permitem destacar determinados pontos que se apresentam como – em nossa percepção – mais sensíveis no conjunto documental. Com isso, emergem sinalizações que, ao menos, sugerem que certos trechos demandam uma leitura mais atenta, uma vez que aquilo que é indicado requer cuidado, atenção e, de algum modo, a resolução de uma situação percebida como um problema. Ainda que não possamos afirmar, de maneira categórica, a autoria direta dessas marcas ou a intencionalidade precisa que as orientou, o destaque outorgado a tais elementos permanece significativo para nossa análise. Essas considerações não escapam ao escopo que temos delineado até aqui e são mobilizadas com a intenção de salientar que, entre as possibilidades de registro e de exposição de dificuldades, esse espaço se mostrava relativamente propício para a indicação de problemas considerados liminares. Nesse sentido, indicamos duas marcações provenientes de diferentes grupos escolares, nas quais se evidencia um problema comum: as condições das instalações frente às exigências de funcionalidade requeridas pelo modelo dos grupos escolares.<sup>23</sup>

---

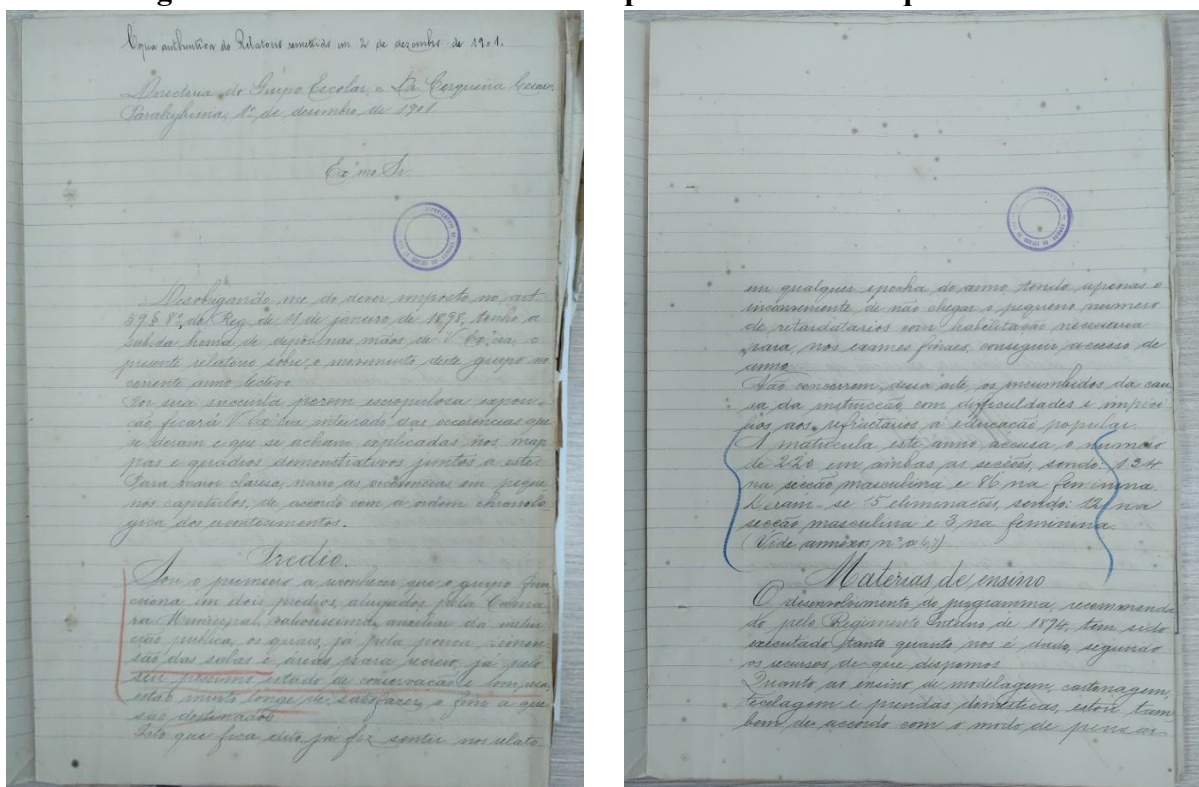
<sup>21</sup> Acreditamos ser importante notificar o fato de que, embora o autor mencione essas materialidades em uma perspectiva outra, a recomecemos com o objetivo de salientar que esses escritos, apesar de não fazer parte de uma memória coletiva, marcam uma prática que era coletiva e de uma possibilidade de ser transparente sobre a realidade escolar e opiniões sobre questões que eram imprescindíveis à organização do sistema público de ensino.

<sup>22</sup> Ressaltamos que estas marcas poderão ser observadas em tons de azul e vermelho, o que possibilita uma impressão de diferenciação no modo de ler a informação presente no relatório. Os usos corroboram a compreensão de que o azul se refere a um destaque positivo e o vermelho, sinalizando um problema ou até mesmo uma discordância (conforme fica evidente na figura 6, em que apresenta um X no comentário realizado pelo diretor Orestes Guimarães), sendo que a única exceção para esta lógica pode ser vista no relatório do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros” presente na figura 4, pois já na figura 5, o destaque em vermelho reforça os aspectos negativos presentes no dia a dia daquela instituição.

<sup>23</sup> A esse respeito, trazemos com mais detalhes na seção 4.2, de nome *Ruína míticas*, em que abordamos os problemas comuns vivenciados nos grupos escolares e que decidimos evidenciar.

Após essas considerações, deixamos as imagens com todas as marcações realizadas nesses relatórios. Desse modo, pretendemos apontar o que afirmamos nas imagens<sup>24</sup> a seguir.

**Figura 3 – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”**

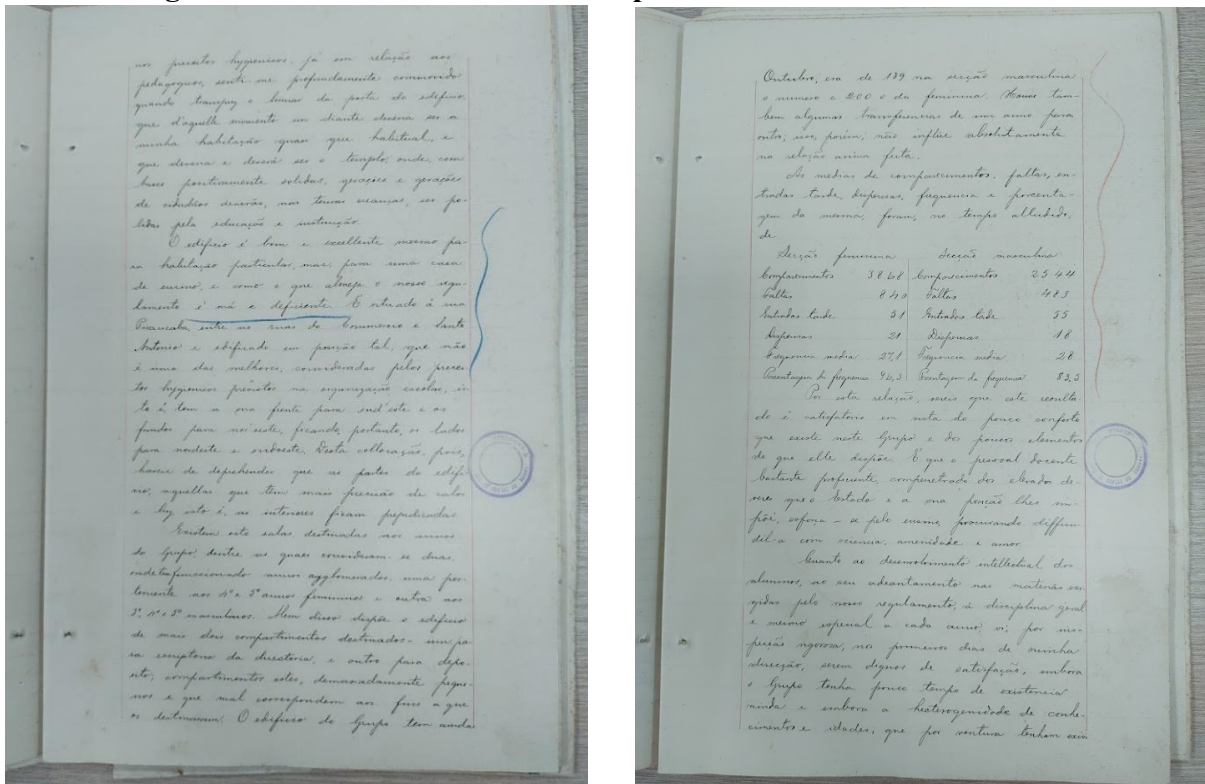


Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

No Grupo Escolar “Dr. Cerqueira César”, constatarem duas marcações. A primeira, referente ao comentário que o diretor Eduardo José de Camargo fez sobre a condição predial, e o segundo momento foi com relação à informação do número de matrícula, evidenciando o número total durante o ano, com a diferenciação da ala masculina para a feminina, bem como o número de eliminação (também fazendo distinção entre as alas).

<sup>24</sup> Essas imagens, como parte central desta investigação, se concentram nessa seção, mas seu conteúdo também se faz presente em outros momentos desta dissertação, como nas seções 4.2, 5.1 e 5.3. O que faz essa separação de conteúdos é a maneira com a qual decidimos abordar as nossas fontes, em que, para este momento, urge a necessidade de apresentá-las e evidenciarmos o que tem de mais destaques – e que nomeamos de *marcas de leitura* –, tanto de modo ao que “dá a ler” que nos dedicamos neste instante, como esta mesma leitura se desdobra em perspectivas outras que, por isso, se encontram ao longo de nossas problematizações. Aproveitando da acepção de Certeau (2007, p. 81), “Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em desfigurar as coisas para constitui-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*”.

**Figura 4 – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”**



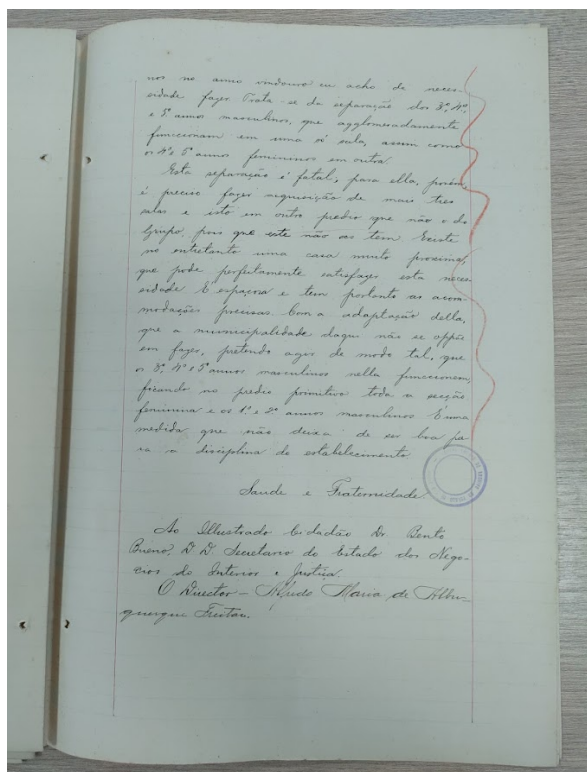
**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Novamente é evidenciada a preocupação sobre as instalações do grupo, com a diferença de que, o diretor Alfredo Maria de Albuquerque Freitas, se queixa sobre a posição do prédio, em que explica:

[...] não é uma das melhores, consideradas pelos preceitos hygienicos previstos na organização escolar; isto é, tem a sua frente para sud'este e os fundos para nor'oeste, ficando, portanto, os lados para nordeste e sudoeste. Desta collocação, pois, haveis de deprehender que as partes do edificio, naquellas que têm mais precisão de calor e luz, isto é, as interiores ficam prejudicadas. (Relatório do grupo..., 1901, p. 2).

A outra marcação se refere aos números de matrícula. Mais uma vez os números são separados quanto às alas a qual pertencem e em um resultado geral, o diretor considera satisfatório. O relatório ainda apresenta mais um destaque. Sendo ele:

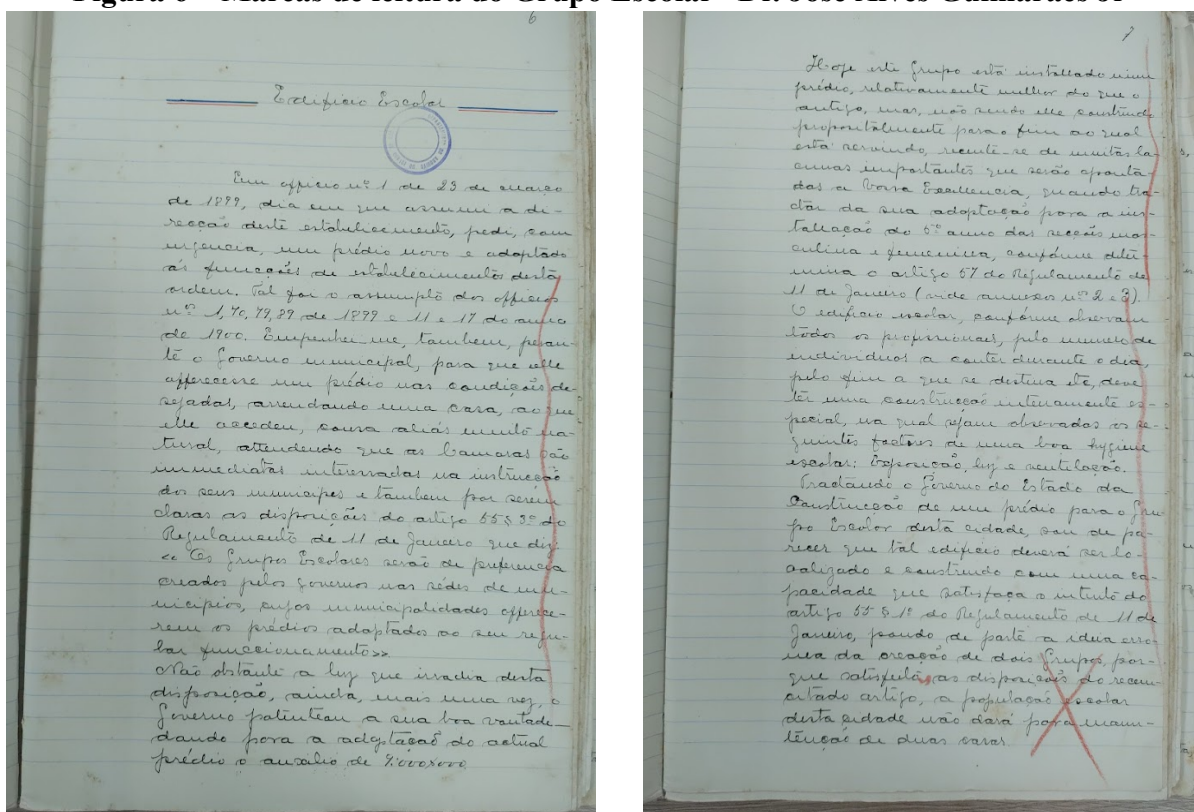
**Figura 5 – Marca de leitura sobre a proposta feita pelo diretor do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”**



Fonte: Arquivo Público do estado de São Paulo.

A questão do prédio é mencionada, mas, dessa vez, o diretor pede a devida licença para poder explicar a situação de que, na ala masculina, os alunos de 3º, 4º e 5º ano estão todos em uma mesma sala, aglomerados devido à falta de estrutura da “casa” em que o grupo se encontra instalado. O mesmo acontece com as salas do 4º e 5º anos do feminino. Nesse sentido, o diretor alerta quanto a essa situação deve ser resolvida para que os alunos tenham um melhor aproveitamento. Desse modo, ele indica que “Esta separação é fatal, para ella, porem é preciso fazer aquisição de mais três salas e isto em outro predio que não o do Grupo, pois que este não as tem.” (Relatório do grupo..., 1901, p. 17). À vista disso, seguimos para o próximo relatório/grupo.

**Figura 6 – Marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

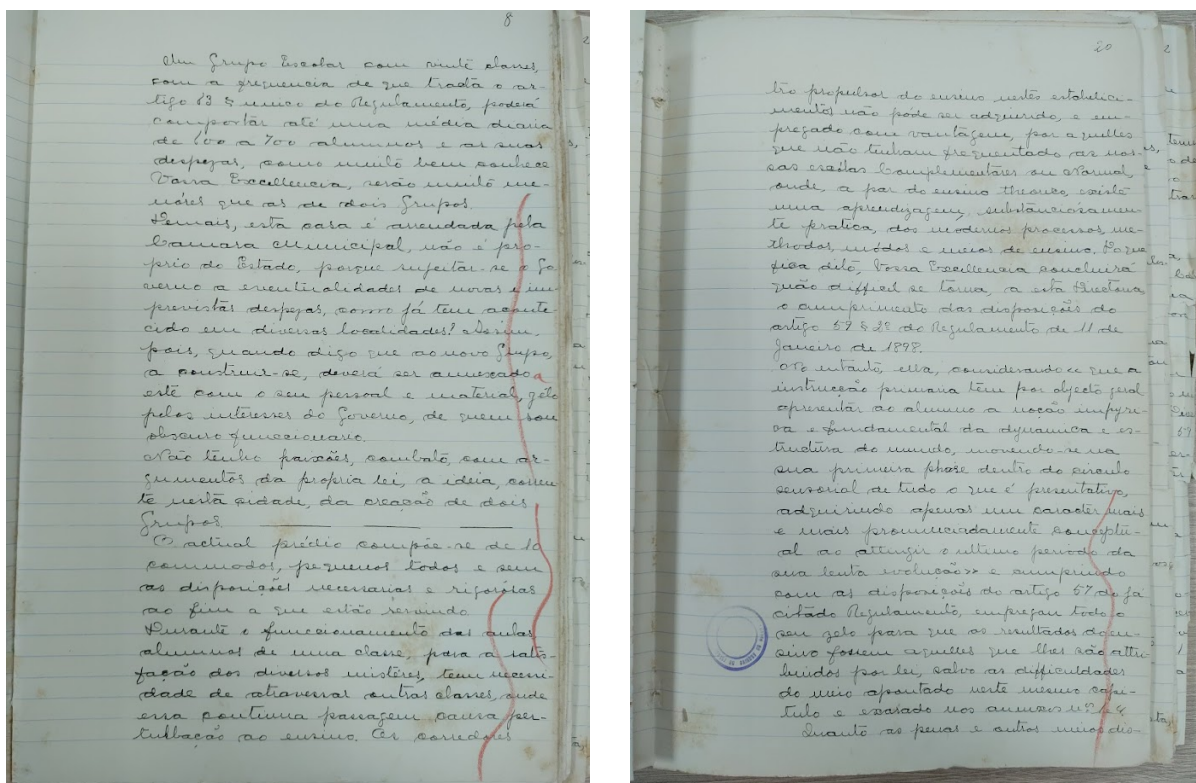
Mais uma vez, o destaque inicial dá-se com o relato sobre a questão predial. No entanto, precisamos destacar que, nesse caso, o diretor Orestes Oliveira Guimarães se destaca ao começar esta seção mencionando que pediu em alguns ofícios por um novo edifício. Nas palavras dele:

Em ofício nº 1 de 23 de março de 1899, dia que assumi a direção deste estabelecimento, pedi, com urgência, um prédio novo e adaptado às funções de estabelecimentos desta ordem. Tal foi o assumpto dos ofícios ns. 1,70, 79, 89 de 1899 e 11 e 17 do anno de 1900. (Relatório do Grupo Escolar..., 1901, p. 6).

Sua persistência no assunto, sempre indicando que era preciso de um novo local para que funcionasse o grupo, contatando tanto a Secretaria de Negócios do Interior, como o próprio governo municipal, obteve resultado; o grupo instalou-se em outra localidade, o qual ele julgou “[...] relativamente melhor do que o antigo, mas, não sendo elle construido propositalmente para o fim ao qual está servindo, recente-se de muitas lacunas importantes [...]” (Relatório do Grupo Escolar..., 1901, p. 7).

Na página seguinte, ele segue informando a respeito das condições prediais, seja no sentido daquilo que ainda carece, mas também, indica que o local que estão instalados é fornecido pela Câmara Municipal, como é possível verificar:

**Figura 7 – Continuação das marcas de leitura do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Dispomos, portanto, das considerações feitas pelo diretor:

O actual prédio compõe-se de 10 commodos , pequenos todos e sem as disposições necessarias e rigorosas ao fim o que estão servindo. [...]

Durante o funcionamento das aulas, alunos de uma classe, para a satisfação dos diversos mistéres, tem necessidade de atravessar outras classes, onde essa continua passagem causa pertulbação ao ensino. [...] (Relatório do grupo..., 1901, p. 8)

A despeito da segunda imagem, tem-se uma novidade quanto à temática dos assuntos que foram destacados: trata-se do diretor fazendo recomendações sobre o ensino, em que ele alude a dificuldade que é pôr em prática as exigências previstas no artigo 59, presente no decreto n. 518 de 11 de novembro de 1898 (São Paulo, 1898) em que elenca as competências

dos diretores, o qual o inciso segundo (o mesmo citado pelo diretor) indica: “A inspecção e fiscalização de todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o regimen e methodo de ensino das escolas-modelo.” (São Paulo, 1898), em que contextualiza os desafios de se haver diferentes cenários formativos. Nesse caso, o realçamento dá-se quando o diretor vai apresentando como o novo método de ensino é compreendido e

que a instrução primaria tem por objecto geral apresentar ao alumno a noção empyrica e fundamental da dynamica e estrutura do mundo, movendo-se na sua primeira phase dentro do circulo sensorial de tudo o que é presentativo, adquirido apenas um caracter mais e mais providencialmente conceptual ao atingir o ultimo periodo da sua lenta evolução<sup>25</sup>. (Relatório do grupo..., 1901, p. 21)

Reunimos, dessa forma, os diferentes elementos que foram destacados ao longo dos relatórios analisados, o que nos permite inferir o fato de que, a predominância por determinados aspectos (condições prediais e os números de matrícula e aprovação) é mais evidente. Dentre muitas as coisas que ainda precisam ser organizadas nesse momento em que tudo é muito inicial – sobretudo a organização escolar –, essas marcas de leituras, apesar de não podermos afirmar a autoria de quem as fez, caminham por dois cenários: no primeiro, os diretores evidenciam aquilo que mais os angustiam e que desejam que o secretário perceba; e, no segundo, o próprio secretário é quem ressalta esses pontos; em ambos os casos, a preocupação máxima segue sendo os aspectos da qualidade e da uniformidade que devem ser mantidos nos grupos escolares. Assim, independentemente de quem realiza as marcas, estas denotam uma preocupação com o desafio de se instaurar uma educação pública de qualidade, como se consta nas normas.

Levando esses apontamentos em consideração, além de essas indicações mencionarem esses problemas, também as sinalizamos para poderem ser empreendidas dentre as compreensões de Chartier (2002), em pensar os direcionamentos, as interpretações e, mesmo não estando no escopo do autor, concebemos a possibilidade da constituição desses diretores; sobre si e em sua função a ser desempenhada. Para além disso, devemos, também, considerar a atuação circunscrita deles frente à própria documentação, sendo que a “[...] produção do documento também indica um propósito. De fato, a existência de qualquer registro, direta ou

---

<sup>25</sup> Transcrevemos este trecho com a intenção de sermos transparentes com o que evidenciamos sobre a fonte, no entanto, é importante ressaltar que é uma citação em que o diretor não faz menção de sua origem, mas que, evidentemente, diz respeito ao método de ensino vigente naquele momento, o método intuitivo, e, possivelmente, foi retirado de algum material de ordem didática.

potencialmente, determina consequências, isto é, pode criar, preservar, modificar ou concluir situações.” (Bellotto, 2002, p. 35). Dessa maneira,

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (Chartier, 2002, p. 24).

Fazemos uso dessa passagem de modo a delimitar a relação dos diretores com os relatórios que produziam, evidenciando que, a sua própria produção diz respeito à internalização sobre os regulamentos e demonstram a preocupação com a boa execução disso. Assim, não podemos ignorar que, sabendo exatamente quem seria o seu leitor, a escrita torna-se muito bem direcionada; são opiniões devidamente delineadas mediante o crivo da aceitação daqueles que o leriam, afinal, o objetivo jamais seria o desagrado. Em conformidade com o que argumentamos ainda na seção de procedimentos de análise, percebemos como é crucial fazer a menção de que

Os relatórios, enquanto exigência legal, expressam uma visão “autorizada”, senão “contaminada”, tendo em vista os motivos pelos quais foram produzidos, as circunstâncias dessa produção e a relação dos atores com os órgãos da administração do ensino. (Souza, 1998, p. 21).

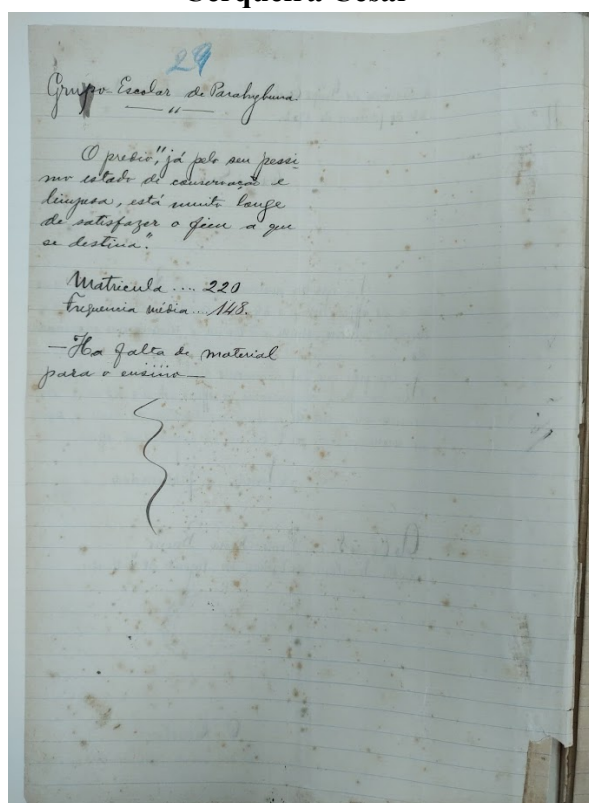
Seguindo essa percepção, é evidente que, o que trazemos aqui, é um crivo muito pequeno do que pode ser percebido como uma perspectiva pessoal, visto que se trata de um documento oficial. Nesse mesmo sentido, cabe reforçar que estes escritos “[...] surgiram não com a finalidade de, posteriormente, se fazer com eles a história, mas com objetivo jurídico, funcionais e administrativos – documentos que o tempo tornaria históricos.” (Bellotto, 2006, p. 175). Diante disso, é possível concluir que, de certo modo, os discursos normativos fazem parte do corpo, à medida que, no que nele se encontra, é justamente sobre o que se espera da organização desse texto e, como já trouxemos em outros momentos, não há poder que não permita possibilidades de liberdade e, nisto, produz um conhecimento que confere a autenticidade devida.

Neste instante, começamos a percorrer os relatórios com o intuito de identificarmos os elementos comuns que se fazem presentes em suas redações. Nesse sentido, entre os tópicos comuns que podemos ressaltar sobre essas fontes, em todos é possível obter dados como as minúcias de se apresentar sobre o número de alunos, a porcentagem de frequência obtida

durante aquele ano escolar, o número de salas, seus alunos e respectivos professores responsáveis. Todos esses apontamentos previstos em lei – não implica, de fato, que esses elementos deveriam aparecer nos relatórios que seriam submetidos ao secretário do interior, mas sua presença constante revela que essa informação é bastante cara ao governo – e encontram-se no âmbito da fiscalização, do bem acompanhar e de legitimar esse novo modelo escolar. Ou seja, nossa colocação reitera a perspectiva de que, ainda que sem um formato próprio para tal documento, ele, arraigado de toda a oficialidade que lhe cabe, também faz circunscrever elementos que eram os esperados pelo governo.

Essas preocupações, sobretudo com os números de matrícula, ficam mais evidenciadas ao observarmos a contracapa dos relatórios, por isso, com a finalidade de subsidiar o nosso argumento, indicaremos as informações presentes nos referidos espaços. Estes dados – na medida daquilo que é possível assinalar – apresentam uma síntese de informações que os seus diretores entendem como as mais importantes. À vista disso, disponibilizamos as imagens:

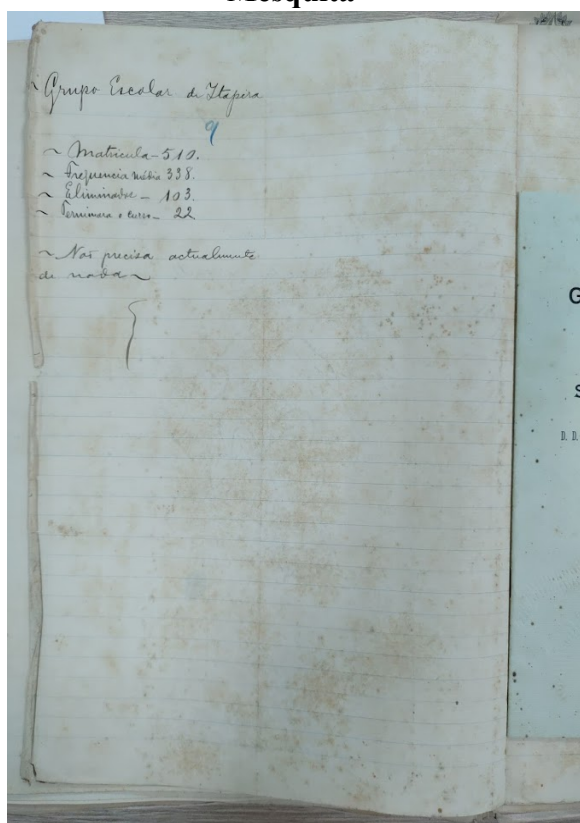
**Figura 8 – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Em sua síntese, o diretor faz menção a um trecho de seu relatório em que diz: “O prédio, ‘já pelo seu péssimo estado de conservação e limpeza, está muito longe de satisfazer o fim a que se destina<sup>26</sup>.’” (Relatório do grupo..., 1901). Em continuidade, as demais informações se referem ao número de matrículas, com um total de 220 estudantes e frequência média de 148 alunos. Ao final, sinaliza que “Há falta de material para o ensino”. (Relatório do grupo..., 1901).

**Figura 9 – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. Julio Mesquita”**

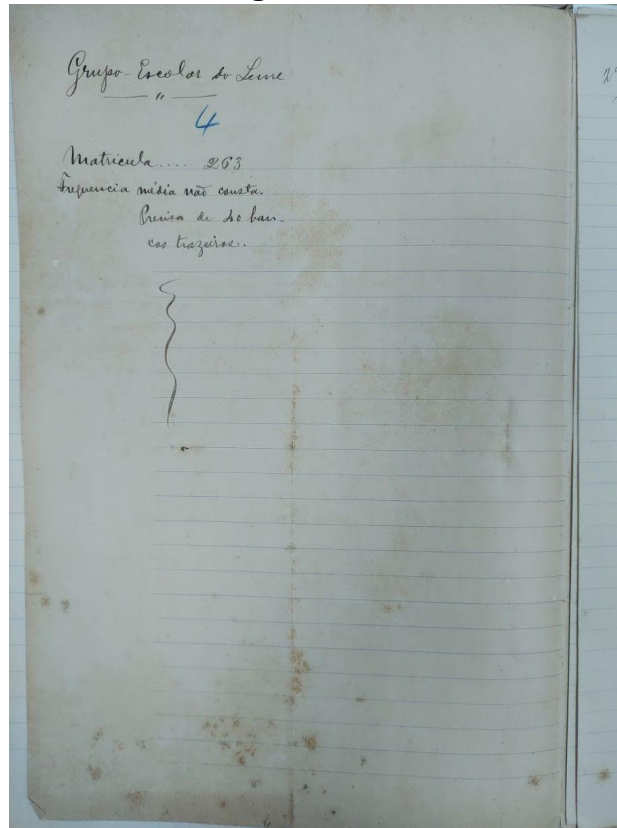


**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Os destaques realizados sobre as informações do Grupo Escolar “Dr. Julio Mesquita”, foram sobre o número total de matriculados para o ano de 1901, em que o grupo obteve o montante de 510 alunos, com frequência média de 338, eliminados foram 103 e que terminaram o curso, 22 estudantes. Ao final, observa-se o comentário de que aquela instituição de ensino “Não precisa actualmente de nada.”. (Relatório do grupo..., 1902).

<sup>26</sup> Esta menção pode ser conferida em sua íntegra na seção 4.2, o qual destacamos o apontamento feito pelo diretor Eduardo José de Camargo.

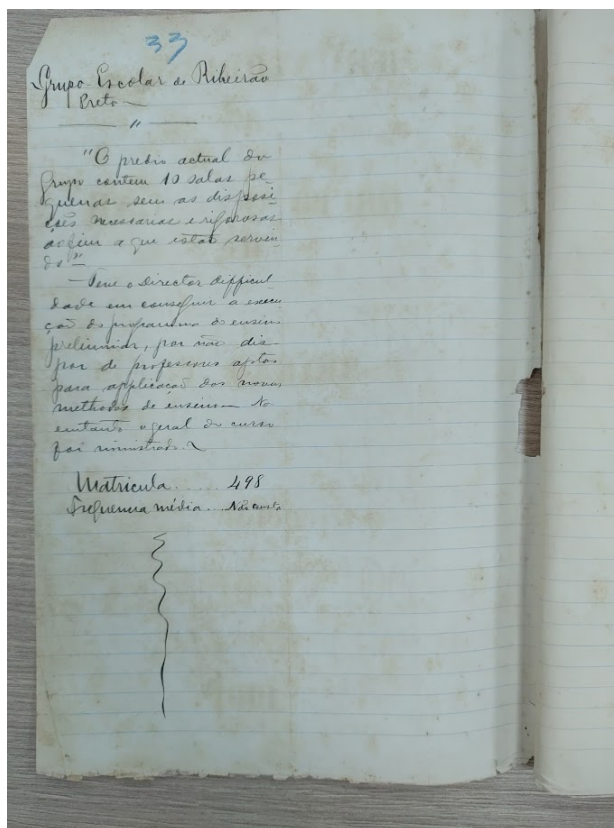
**Figura 10 – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Novamente o conteúdo preliminar se resumiu às informações do número geral de matrículas, tendo 263 crianças registradas, sem valor de frequência média registrada e com o presente comentário: “Precisa de 40 bancos trazeiros.” (Relatório do grupo..., 1901).

**Figura 11 – Síntese de informações presentes no relatório do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

As informações destacadas pelo diretor foram a respeito da disposição das instalações do grupo, em que indica: “O predio actual do Grupo contem 10 salas pequenas sem as disposições necessarias e rigorosas ao fim a que estão servindo.” (Relatório do grupo..., 1901). Em seu destaque, também menciona que teve dificuldade com o programa de ensino preliminar “[...] por não dispor de professores aptos para applicação dos novos methods de ensino. — *No entanto o geral do curso foi ministrado.*” (Relatório do grupo..., 1901, grifo nosso). O número de matrículas somou 498 alunos e não consta a frequência média.

Uma vez que tenhamos mencionado a respeito da frequência, este é um elemento que se faz presente em todos os relatórios e que tem uma importância muito grande naquele momento. Nesse sentido, tão importante quanto as crianças estarem aptas para realizar a sua matrícula, era o fato de elas poderem permanecer no grupo escolar durante todo o ano letivo<sup>27</sup>. Ademais, aproveitamos este assunto para mencionarmos que

<sup>27</sup> A permanência das crianças nos grupos escolares era de suma importância, pois, como já fizemos menção – ainda que por outro ângulo –, a escolarização da sociedade também vinha imbuída de uma adaptação ao novo molde social; a vida demarcada ao *modus* republicano.

Tornar a frequência à escola uma rotina obrigatória para amplas camadas da população fecha o ciclo das monopolizações constituidoras do Estado Moderno e das repúblicas – a monopolização da força física, a monopolização da tributação e a monopolização dos saberes elementares. (Veiga, 2005, p. 76).

Como consequência disso, temos de considerar que as adversidades frente a essa obrigatoriedade também eram um fator crucial que, muitas vezes, atrapalhava a matrícula ou, ainda pior, a permanência desses estudantes. Ou seja, quando nos deparamos com os dados de matrículas, olhamos também para os aspectos que preocupam a manutenção desses ideais de universalização do ensino: a permanência dos estudantes nessas instituições<sup>28</sup>. Assim, cada grupo terá a sua realidade e lidará com esses desafios à sua maneira. Adicionalmente, sobre as formas de driblar os desafios internos, compartilhamos a lógica apresentada por Meneses (1972, p. 24-25), em que menciona que observa as dificuldades das atividades dos diretores frente a cada grupo escolar e que apresenta a ideia de que o nível de complexidade de suas atividades poderia ser aferido a partir do número de salas, ao que diz:

Sempre acreditamos que as atividades do diretor variam segundo o tamanho do grupo escolar. Por tamanho entendemos fatores, como pessoal e material, que levam à complexidade da organização. Como ponto de referência para medir o tamanho preferimos utilizar o *número de classes* ao número de alunos, porque não há um número fixo de alunos por classe nos grupos escolares. (grifo do autor).

Partimos dessa colocação com o intuito de compreender o esforço administrativo envolvido na organização e distribuição dos materiais escolares, bem como as menções a esse trabalho presentes nos relatórios dos diretores. Assim, a leitura desses documentos nos revela diferentes cenários. Em um aspecto geral, observa-se a existência de oito salas em cada grupo, apesar de nem sempre distribuídas de modo uniforme entre os quatro anos do curso primário. Logo, a divisão esperada por séries (1º, 2º, 3º e 4º anos) e que, ao olhar para nossas fontes, nem sempre se efetuava do modo que era idealizada. No caso do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”, essas salas eram divididas entre seções masculinas e femininas, em que, apesar de ter a mesma quantia de salas, sua organização indica outra lógica e que varia conforme o perfil local e as demandas específicas de cada instituição. Isto posto, o quadro a seguir demonstra a distribuição vigente:

---

<sup>28</sup> Embora não seja o propósito de nossa discussão, é possível questionar a importância que a estatística assume, os seus pormenores, bem como os significados. Para mais informações a este respeito, pode ser verificado em Gil e Caldeira (2011) e Gil (2018).

**Quadro 5 – Discriminação das salas do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”**

| Grupo Escolar Cel. Augusto César |          |                |          |
|----------------------------------|----------|----------------|----------|
| Seção masculina                  |          | Seção feminina |          |
| 1º ano                           | 1ª série | 1º ano         | 1ª série |
|                                  | 2ª série |                | 2ª série |
| 2º ano                           | —        | 2º ano         | —        |
| 3º ano                           | —        | —              | —        |
| 4º ano                           | —        | —              | —        |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Estas informações podem ser conferidas nas imagens<sup>29</sup> a seguir:

**Figura 12 – Relação dos resultados dos exames finais por classe**

*Exames finais*

Os resultados dos exames finais vieram provar que o corpo docente deste estabelecimento de ensino procurou satisfazer as disposições do governo e desfrutar entusiasmo entre os pais e os alunos os poderes locais, com o seu trabalho. [...]

*Seção masculina*

4º ano

Distinção com louvor 1

Distinção 1

5º ano

Distinção 11

6º ano

Distinção com louvor 1

Distinção 3

Menção 2

1º ano, 2ª série

Distinção com louvor 3

Distinção 5

Menção 14

1º ano, 1ª série

Distinção 4

Menção com louvor 6

Menção 5

*Seção feminina*

Foram promovidas, nesta seção 95

6º ano

Distinção 1

Menção com louvor 1

Menção 1

1º ano, 2ª série

Distinção 1

Menção com louvor 2

Menção 15

1º ano, 1ª série

Distinção 1

Menção com louvor 5

Menção 7

Foram promovidas, nesta seção 60

*Remis escolares*

Os particulares foram oferecidos a este estabelecimento de ensino prêmios em quantidade suficiente para serem distribuídos a todos os alunos, mesmo aqueles que não alcançaram promoção.

Destes agredidos se fizeram muitos, assistindo anteriormente a uma festa escolar, neste grupo, foram quatro prêmios de valor de 1000 cada um, distribuídos aos alunos que concluíam com honras.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

<sup>29</sup> A constar, na parte em que indica sobre os exames finais (presente na primeira imagem), o diretor Levi Camargo escreve: “Os resultados dos exames finais vieram provar que o corpo docente deste estabelecimento de ensino procurou satisfazer as disposições do governo e desfrutar entusiasmo entre os pais e os alunos os poderes locais, com o seu trabalho. [...]” (Relatório do grupo..., 1908, p. 2).

À vista dessas informações, torna-se possível perceber que as organizações dos grupos escolares muitas vezes eram diferentes da que costuma ser o esperado, tendo que se adaptar conforme a realidade do local. Nesse sentido, – e em respeito à seriação por idade –, as classes, muitas vezes, tomavam um espaço diferente, em detrimento aos direcionamentos pedagógicos previstos. Embora tenhamos salientado a ideia de Meneses (1972), a aproveitamos, em uma tentativa de compreendê-la tendo em vista, sobretudo, os documentos que dispomos. Assim, esse apontamento enriquece o nosso olhar para detalhes que nos são interessantes e que, em alguns casos, também estão de acordo, como o do Grupo Escolar Dr. “Julio de Mesquita”, o qual totaliza quase 500 alunos. É importante, portanto, contextualizarmos, que, mesmo diante de um número elevado de matrículas, no relatório o diretor comunica que os enfrentamentos não se davam tanto pelas questões materiais do prédio ou mesmo para o ensino; naquela localidade a adversidade se dava em relação ao número de vagas e a falta de professores para assumir essas classes. Logo, os desdobramentos dos diretores também significam maior desafio de planejamento, logística, recursos materiais e humanos igualmente.

A menção aos exames finais em todos os relatórios demonstram a preocupação que se tinha em perceber como o desempenho dos estudantes tinha sido ao longo de todo o ano escolar, sendo que este último exame, o que discriminaria aqueles que passariam para o próximo ano ou não, recebia um destaque maior. A este respeito, coloca essa avaliação como um destaque importante para o estabelecimento e de prestígio social para os grupos escolares. Sobre esse momento, Souza (2009, p. 93) ainda nos revela que:

Nas primeiras décadas republicanas buscou-se dar aos exames finais toda pompa, visibilidade e ritualização que o evento pudesse comportar, visando propagar a importância da escola pública no meio popular, auferindo à instituição identidade e respeitabilidade.

Esse apontamento nos auxilia a entender melhor o nível de importância que esse exame tinha, ao ponto de conferir para ele uma legitimidade escolar perante a sociedade. Evidencia, também, que os próprios diretores mantinham essa preocupação consigo – como se desejava que assim os fizessem. Nesse sentido, esse momento simbolizava uma catarse para um momento que era ansiado por todo o ano letivo; mais do que revelar sobre a aprendizagem

individual dos alunos e as respectivas responsabilidades dos envolvidos nesse processo<sup>30</sup>. Os exames finais trazem consigo a preocupação que perpassa não apenas os diretores, mas toda a tentativa republicana de demonstrar que, esse novo formato escolar merecia o destaque que lhes era dado, do mesmo jeito que, se alicerçava a sociedade e o imaginário popular. De modo a exemplificar esta importância, citamos o caso do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”, que em seu relatório dedica um momento para falar dos prêmios escolares. Dito isto:

Por particulares foram offerecidos a este estabelecimento de ensino premios em quantidade sufficiente para serem distribuídos a todos os alumnos, mesmo áquelles que não alcançaram promoção. [...]

O ilustre agricultor Sr. Juvenal Penteado, assistindo anteriormente uma festa scholar, creou quatro premios no valor de 100\$ cada um, destinados aos alumnos que concluíssem com brilhantismo o curso preliminar neste estabelecimento<sup>31</sup>. (Relatório do grupo..., 1901, p. 3-4).

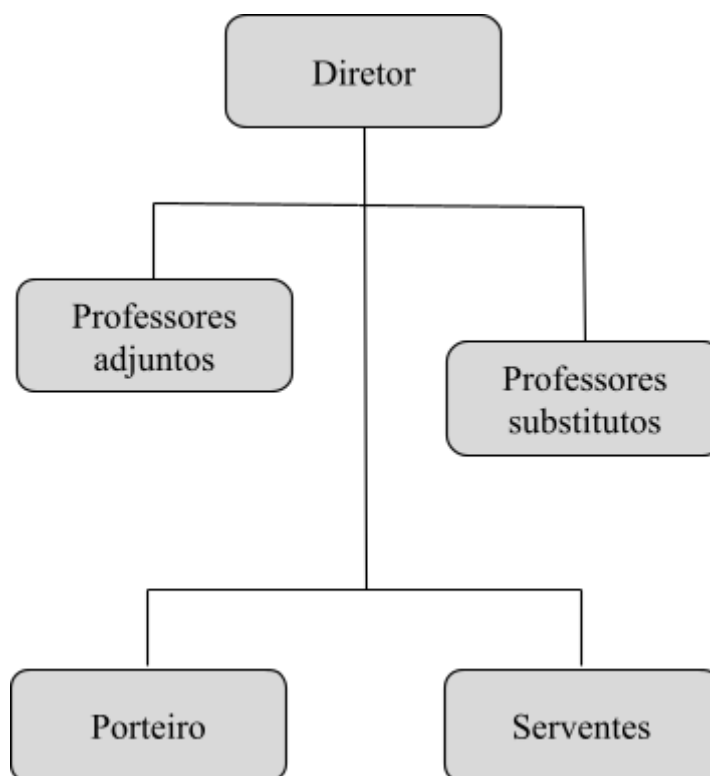
Utilizamos essa exposição, com a finalidade de reforçar a importância que essas avaliações tinham, principalmente, como uma maneira de se aproximar da comunidade local. Já nos encaminhando para o final da nossa análise, outro item que gostaríamos de ressaltar é sobre a organização presente dentro dos grupos escolares. Como já especificamos em outros momentos, os diretores eram a expressão máxima do poder de ensino dentro dessas instituições. Como tal, eles possuíam a competência de direcionar, ordenar, organizar e acompanhar o andamento das atividades, apoiando os professores, efetuando os pagamentos, verificando o cumprimento de horário de todos os funcionários e sendo responsáveis não apenas pela organização – e a implementação – das novas concepções de ensino, pelas dependências escolares e pelo pagamento de cada um. Com a intenção de demonstrar essa hierarquia, constituímos o seguinte organograma:

---

<sup>30</sup> Um mau resultado poderia ser reflexo de uma dificuldade em específico do estudante, no entanto, dependendo do número obtido em uma sala de aula, poderia demonstrar uma ineficiência por parte do docente e, um fracasso mais generalizado, seria, uma falha do diretor do grupo escolar.

<sup>31</sup> Essas informações estão presentes na segunda imagem da figura 12.

**Figura 13 – Organograma da hierarquia de funcionários dos grupos escolares<sup>32</sup>**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Apoiadas nessa identificação, esperamos ter sintetizado a forma como os grupos escolares eram organizados e, principalmente, a atuação que os diretores exerciam e como a maneira como eles decidiam agir era crucial para o bom desenvolvimento. Por conseguinte, o desempenho dos grupos seria reflexo das decisões e encaminhamentos que os diretores tomavam. Para além disso, não podemos deixar de mencionar os demais funcionários, reconhecendo os professores da casa, os substitutos – muitas vezes já sendo efetivos, justamente para evitar o desalinhamento das atividades da classe, porém, é indispensável mencionarmos que essa estabilidade não estava presente em todos os grupos. Os serventes, na maioria das vezes de ambos os sexos, para que cada um ficasse responsável pela limpeza das seções, e o porteiro, sendo este sujeito importante para a vigilância do grupo escolar. Os movimentos que aqui realizamos, foram todos pensados em uma tentativa de tornar possível a visualização e o entendimento desse íterim de forma a ressaltar a estruturação desde as maneiras com as quais o estado paulista suscitou seus regulamentos, desenvolvendo maneiras de prover e ordenar o seu sistema. No mais, aos diretores também cabiam todo o prestígio que

<sup>32</sup> Consideramos imprescindível apontarmos que há organizações similares em outros trabalhos, como os de Meneses (1972) e Paulo (2007), todavia, nosso organograma é o demonstrativo do que consta no Decreto n. 1253, de 28 de novembro de 1904 e nas menções presentes nos relatórios.

lhe fosse possível, como bem aponta o senhor João Lourenço Rodrigues: “Ora, si tão importante é o papel do director, dahi decorre para o Governo a necessidade de prestigial-o por todos os meios.” (Annuario do ensino..., 1908, p. 84).

## 4 GRUPOS ESCOLARES E O PROJETO DE UMA NOVA ERA

### 4.1 Ode à instrução pública

D'antes pagava a Nação os professores dos principes sob o pretexto de que estes careciam de uma instrução fôra do comum para saber dirigil-a. Hoje o principe é o povo, e urge que elle alcance o *self-government* – pois só pela convicção scientifica pôde ser levado, desde não ha que zelar o interesse de uma familia privilegiada. (Caetano de Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., 1908, p. 162).

Em nossa organização textual, decidimos privilegiar os grupos escolares, e situá-los antes dos diretores, pensando que muito de suas pretensões e organização, nos permite suscitar a respeito de escola, direção, bem como as formas de se organizar esse corpo. Nessa compreensão, esse movimento nos auxilia a capturar como isso pode ser pensado da melhor maneira possível. Com isso, o que fazemos aqui converge com o percurso que realizamos e as sinalizações – ainda que sutis – a respeito do que essas instituições, definidas e pensadas para a modernidade, significavam e o modo que eram apresentadas. Nossa pesquisa se situa em um momento bastante simbólico nacionalmente, em que, após a independência, havia uma urgência pela modernização; o aprimoramento – ou mesmo a construção – de uma rede formal de ensino, a qual, até aquele momento, carecia a grande maioria da população. O problema era, ainda, anterior, posto que mesmo a ideia de frequentar escolas – e assim sendo, a possibilidade do ensino – não era pensada para todos. Com base nisso, não demorou muito para que os republicanos percebessem que, ao criarem um novo modelo de organização escolar, também precisavam fomentar na população esse mesmo anseio ao novo. Consequentemente, “os grupos escolares tornam-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exhibi-los, solenizá-los!” (Souza, 1998, p. 16).

Em vista disso, admitimos que muitas são as possibilidades de entrada acerca desse tema e diversos apontamentos podem ser feitos quando dissertamos sobre esses grupos. Contudo, assim como assinala Souza-Chaloba (2019, p. 3), nos inclinamos aos assuntos referentes ao marco da inovação e, portanto, da modernidade. Sendo assim, gostaríamos de falar, primeiramente, sobre a própria ideia de modernidade e o que ela representava. Diante de nossa colocação, pode-se expressar que “[...] Tenta-se frequentemente caracterizar a modernidade pela consciência da descontinuidade do tempo: ruptura da tradição, sentimento

de novidade, vertigem do que passa<sup>33</sup>. [...]” (Foucault, 2005b, p. 342). No cenário brasileiro, essa mesma percepção ainda pode ser vista como sensação de atraso; de um tempo o qual ainda estavam muito longe de alcançar, e que, ao vislumbrar, parecia prometer condições e possibilidades que ainda não se faziam presentes, mas que, ao se tornar independente, restava a busca incansável pela superação do atraso. Por isso, a reorganização política e social foi crucial para se desejar a modernidade quanto antes, afinal, “[...] é essa atitude que permite apreender o que há de ‘heróico’ no momento presente. A modernidade não é um fato de sensibilidade frente ao presente fugidio; é uma vontade de ‘heroificar’ o presente.” (Foucault, 2005b, p. 342). Em busca, portanto, da idealizada modernidade, era indispensável sempre ressaltar a nova era em que se vivia.

A partir disso, a nossa pretensão consiste em nos debruçarmos sobre perspectivas de um tempo que carrega consigo seus próprios requisitos e implicações. Ao pontuarmos isto, significa reconhecer que o modelo de escola ao qual pretendiam os republicanos, carregava consigo características únicas e que urgiam de ações para que aquela nova sociedade imperasse como deveria ser. Nesse horizonte, esses grupos surgem como um marco institucional que, deliberadamente, tem a árdua tarefa de ser a instituição que fará com que o ensino seja, de fato, universalizado e, mais que isto, ele formará o cidadão que se adeque àquilo para o que a sociedade vinha caminhando. Partimos, desse modo, da questão inspiracional para a da concretização. Com isso, esses espaços foram ganhando destaque durante o período republicano, pois os grupos escolares ficaram marcados não unicamente pelo seu agrupamento, mas pela nova maneira de ver o ensino. Esse destaque deu-se, pois, este novo formato escolar também surge com um forte apelo para cumprir um papel social, a qual a educação moral e cívica é o que transformará a sociedade naquilo que esperam que seja: o marco de um novo momento social, uma vez que “no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social.” (Souza, 1998, p. 26).

Conforme o exposto, para que possamos fechar o presente raciocínio acerca da modernidade, a ressaltamos pensando em alguns princípios os quais realçamos neste instante.

---

<sup>33</sup> A definição de modernidade proposta por Foucault (2005b), dá-se de sua análise de *O pintor da vida moderna* (2009), obra em que destacamos a seguinte passagem, de modo a localizar o entendimento do autor: “Assim vai, corre, procura. Que procura ele? Com toda a certeza, este homem, tal como o representei, este solitário dotado de uma imaginação activa, sempre viajando pelo *grande deserto de homens*, possui um objectivo mais elevado do que o de um puro *flâneur*, um objectivo mais geral, que não o do prazer fugitivo da circunstância.” (Baudelaire, 2009, p. 21, grifo do autor).

Assim, para o cenário nacional, tentando alcançar dimensões que não são as usualmente atribuídas, como ao retratar esse período nos seguintes termos: “[...] o transitório, o fugitivo, o contingente [...]” (Baudelaire, 2009, p. 21). Todos eles nos levam a uma reflexão, ou mesmo a uma contrariedade intrínseca própria daquilo que define essa passagem e que, entretanto, não são essas as definições devidas. Sobretudo, à Primeira República que se firmava, cujas definições podem tomar outro sentido, em que, em vez de um possível receio, a novidade vinha com sopros de liberdade, autonomia e o desejo de firmar o novo. Dessa forma, a relação que se apresenta é uma crença indubitável de que esses movimentos eram possíveis. Sendo assim, os cenários que aqui permeiam dizem respeito a um ato inicial que se pretendia enraizar até fazer parte da vida cotidiana. Logo, àquilo que se erguia, que tomava forma e que – em muito – estava mais próximo de planos pouco exequíveis, acrescentamos que é uma ideia que, já está um pouco arraigada por um futuro frutífero. Assim, o sopro pelo novo, ou o de reafirmar aquilo que já era nosso, pode ser conferido em *O livro e a América*<sup>34</sup>, em que, mais do que o descobrimento, o poeta Castro Alves<sup>35</sup> brada as possibilidades que o porvir da nossa aurora que se instalava.

Talhado para as grandezas,  
Pra crescer, criar, subir,  
O Nôvo Mundo nos músculos  
Sente a seiva do porvir.  
— Estatuário de colossos —  
Cansado doutros esboços  
Disse um dia Jeová:  
"Vai, Colombo, abre a cortina  
Da minha eterna oficina...  
Tira a América de lá". [...]  
(Alves, s/a, p. 13).

---

<sup>34</sup> Escolhemos utilizar de *O livro e a América*, um poema datado 3 de agosto de 1867, e que está presente no livro *Espumas flutuantes* (s/a), que apesar de ele ser anterior ao período o qual dissertamos, consideramos que os elementos mais importantes conversam diretamente com o que temos tentado elucidar: a nossa modernidade não é a mesma que a europeia, e mesmo que esta seja a referência para o que se pretendia instalar, todos os movimentos foram pensados a partir de uma crença esperançosa daquilo que poderia ser. Assim, o porvir torna-se esse lugar do ainda não vivido; o devir, que instaura o novo e que não se retém ao que está posto. Apresentar essa ideia não define o período com exatidão, mas demonstra a nossa intenção e o jeito que interpretamos o presente contexto.

<sup>35</sup> Castro Alves (1847-1871) foi um escritor que pertenceu à terceira geração do romantismo e foi considerado o “poeta dos escravos”.

Assim, é preciso esperar e criar um novo amanhã, mais próximo daquele que se deseja e mais digno daquilo que o “Novo Mundo” sempre prometeu. Em face disso, auspiciar pela melhora social, significava pensar que as pessoas precisavam estar suficientemente supridas de conhecimentos e aptas para atuarem nas diferentes novas esferas que se pretendia alcançar. E, assim sendo,

Para cumprir tão elevado desígnio era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império. (Souza, 1998, p. 29).

Sob essa perspectiva, voltamos o nosso olhar para os grupos escolares. Ao examinarmos as expressões que trouxemos, esta instituição não poderia ser pensada de qualquer maneira. Sua grandiosidade deveria estar presente no novo modo de se ensinar, agora, mais próximo de países reconhecidamente mais avançados nesse quesito. Desse jeito, pensar na escola que se queria era um passo posterior de algo que deveria ser muito bem estruturado: a instrução pública. Para alcançar esse fim, muitos eram os desafios, primeiro o de se renovar os parâmetros legais para um que fosse mais próximo e que se adequasse a essa nova era. Apoiamo-nos, em decorrência disso, ao que expressa Caetano de Campos, em relatório apresentado na posse do presidente Prudente de Moraes:

Si algum acto de nobre coragem, de inconstetavel civismo, de gloria que ninguém ousará disputar, póde o Governo de S. Paulo praticar em bem de seus concidadãos, julgo que esse acto deve ser o de firmar as bases da reforma da instrucção publica. (Caetano de Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., 1908, p. 169).

Em torno disso, construiu-se, com muito afincio, um regimento que pudesse dar conta do amplo panorama que seria necessário para uma boa aplicação educacional. A mudança de uma sociedade colonial para a democrática não era uma alteração simples, seja nos aspectos políticos, seja nos relacionais – isto é, nas formas de convivência entre a população e na capacidade de cada indivíduo atribuir juízo às próprias ações. Nesse sentido, “[...] Já que a revolução entregou ao povo a direcção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espirito, dar-lhe a elevação moral de que elle precisa, forma-lhe o character, para que saiba querer.” (Caetano de Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., 1908, p. 162). Consequentemente, os elementos para solidificar o labor da república eram muitos, pois, antes de tudo, havia de fundar um solo muito bem preparado, para que suas sementes pudessem

germinar. Há um elemento fundante em todo esse empenho, que é justamente sobre a formação de professores. À vista disso, toda essa criação não instaurou unicamente uma percepção outra sobre o ensino e maneiras de ordenação; era sobre uma modificação profunda, ademais, aos referenciais educacionais, metodologias que precisavam de muita sensatez e conhecimento para poderem ser operadas. Por isso a importância dos diretores dos grupos escolares, figuras no fronte de toda essa esquematização e responsáveis pela padronização dos conteúdos administrados e, sobretudo, as técnicas que seriam aplicadas. Em suma, o que pode ser constatado de antemão é que:

Organizados nos moldes das escolas-modelo, com o ensino graduado e classes constituídas segundo o nível de adiantamento dos alunos, os grupos significaram, indubitavelmente, considerável avanço em relação às escolas isoladas do Império, podendo ser incluídos entre as mais importantes contribuições das primeiras reformas educacionais republicanas. (Tanuri, 1979, p. 91).

Decorre, dessa disposição, a importância de abordarmos diretamente o regimento. Sendo assim, voltamos à Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892), mas dessa vez sob outro escopo. Interessa-nos, neste momento, compreender um pouco mais o cenário acerca da formação dos professores. Para que possamos apresentar tal aspecto, é preciso aproximarmo-nos de sua instituição formadora, a Escola Normal. Por conseguinte, uma vez reconhecido esse momento de transição<sup>36</sup>, Tanuri (1979, p. 43) traz uma importante colocação, de que “À República caberia a tarefa de desenvolver, qualitativa e sobretudo quantitativamente, a escola normal e efetivar a sua implantação como instituição responsável pelo fornecimento de pessoal docente para o ensino primário.” À vista desse cenário, é pertinente ressaltarmos que essas ações de aprimoramento, devido à descentralização da União<sup>37</sup> – por falta de especificidade no que tange às questões educacionais que valessem para o território nacional –, muito dos problemas que deveriam ser desfeitos, ficaram ao encargo dos estados, e como nos centramos nas realizações paulistas, discorreremos, sobretudo, por um contexto que é muito bem circunscrito e que, de tantas reformas e tentativas de

<sup>36</sup> A transição a que nos referimos é a dos preceitos imperiais para os republicanos, em que se faz necessária a modificação de sua organização, estruturação e mesmo, a ampliação da grade de formação.

<sup>37</sup> Sobre esta questão, é possível citarmos autores como Tanuri (1979), Reis Filho (1995) e Cury (2022), que evidenciam essa abertura no legislativo, fazendo com que a organização do ensino ficasse mais disposta aos estados do que a si. O grande marco para essa percepção, a qual os autores destacam, é a Constituição da República de 1891. Assim, aproveitando a afirmação de Cury (2022, p. 3): “[...] o direito à educação, expressão não constante da Constituição Federal de 1891, ficou na dependência da abertura federativa da Constituição Estadual e seu desdobramento à luz da autonomia do estado.”

aprimorar-se, acabou por se tornar uma grande referência<sup>38</sup> para as demais localidades. Ainda sobre esse quesito, Tanuri (1979, p. 71) salienta que

As profundas deficiências qualitativas e quantitativas do ensino primário herdado do antigo regime e a ausência de preceitos constitucionais expressos sobre a atividade da União neste setor, determinariam a concentração de esforços dos poderes públicos estaduais principalmente na área do ensino primário. [...]

Não exercendo o Governo Federal qualquer atividade normativa concernente ao ensino normal em todo o país, e inexistindo um estabelecimento federal que servisse de padrão para os demais, os diversos Estados se organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os sistemas de formação de professores primários.

A esse respeito, podemos traduzir essa característica como contraditória quando exploramos aquilo que se defendia, pretendia e como vinha se definindo como esse movimento próprio à república; se a intenção era renovar completamente aquilo que foi feito no Império, não foi o ensino normal a sentir isso. Concomitantemente, o estado de São Paulo, debatia uma nova maneira de organizar o ensino, pensando em toda a estruturação que deveria ocorrer para que, de fato, pudessem obter os resultados que tanto almejavam. Iniciaremos, desse modo, a partir do que se encontra pela lógica normativa. Nesse novo empenho de fazer valer os novos princípios para educação e tentar fazer uma atualização de como deve ser essa formação. A partir disso, recuperamos um pouco os modos que se deram à organização do ensino público em três etapas: ensino primário, ensino secundário e superior. Apesar de termos mencionado essa nova configuração anteriormente, entendemos que é o momento apropriado para indicarmos o que isso significa. Sendo assim, o que caracteriza as preocupações paulistas “[...] não foi apenas a expansão da rede de escolas, mas também, e sobretudo, as preocupações em torno da organização de um sistema público de ensino em todos os seus níveis e ramos.” (Tanuri, 1979, p. 77). Nos permitindo avançarmos um pouco mais sobre esta questão, as divisões de níveis de ensino foram importantes para que pudessem ser aprofundadas as reformas. Contudo, temos o dever de salientar que as preocupações dos republicanos focaram mais no ensino primário juntamente com a formação de professores e, assim sendo, no que se oferecia na escola normal (Tanuri, 1979, p. 77).

Se, por um lado, era preciso que a população tivesse acesso à educação para que pudesse fazer valer a democracia recentemente conquistada, por outro, para garantir que isso

---

<sup>38</sup> Embora tenhamos afirmado o estado paulista como referência educacional, essa relação foi construída não apenas com o pioneirismo do estado em lidar diretamente com as direções legais que a educação necessitava naquele instante, e sim pelo fortalecimento econômico que a região vivenciava. (Tanuri, 1979; 2000).

fosse possível, era preciso investir em uma formação intensa. Partimos dessa colocação para reiterar que, “Nas preposições e ações dos reformadores, a palavra de ordem era inaugurar uma nova realidade educacional no estado de São Paulo, ultrapassando obstáculos, difundindo novas ideias, modelando práticas, edificando uma nova ordem política, social e cultural.” (Souza, 2009, p. 84). Em torno disso, a massificação da instrução pública também se reflete na preocupação referente ao ensino normal. Assim, a qualidade do programa não era o único ponto de atenção dos reformadores, sendo indispensável pensar também na quantidade de professores que saíam da escola normal e que pudessem atuar diretamente nesse novo ensino. (Tanuri, 1979) A solução era ampliar a instituição, bem como reajustar o seu programa de ensino. Era preciso reformulá-la para que, desse modo, pudesse se aproximar da realidade que se esperava: formar mais professores e que estivessem conectados com a nova educação e, portanto, atualizados sobre os novos pressupostos pedagógicos. Disto isto, “[...] o professor deve fazer-se na escola. Não tendo nós tido até hoje uma só escola de aplicação digna deste nome, é forçoso começar por formal-as, si quizermos dotar o Estado com professores capazes de crear homens uteis á sociedade.” (Caetano Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., 1908, p. 169). Com isso, não podemos deixar de considerar que

[...] a geração de educadores que vivenciou as reformas realizadas na década de 1890 consagrou uma memória republicana da educação paulista, e por que não dizer de uma historiografia marcadamente republicana da educação no estado de São Paulo e no Brasil. (Souza, 2009, p. 31).

Frente o contexto que temos apresentado, urge, com ele, uma implicação a qual devemos evidenciar: o reconhecimento pela formação de professores, principalmente no período em que nos concentramos, pode ser percebido por dois ângulos distintos: o dos legisladores – indivíduos que pensam a reforma, também, mais pela ânsia do que em como efetuar sua execução – e de quem, de fato, participa efetivamente da educação, como o caso de Caetano de Campos, cujos pensamentos têm se feito bastante evidentes nesta seção. Neste último exemplo, ainda é possível ressaltarmos como é importante a consonância de ideias com a experiência de se saber os problemas educacionais em seu cerne. Ainda assim, reconhecemos que esses diferentes discursos denotam de um mesmo movimento que tem consigo, – *a priori* – um mesmo fim. Isto posto, reforçamos essa diferenciação com o seguinte dizer: “Posso hoje dizer que breve chegará o dia em que nem um só professor primário sahirá da Escola Normal sem possuir cabalmente as vantagens do novo ensino.” (Caetano de Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., p. 163), no contraponto, mesmo com todo o desejo

pela ampliação e implementação do novo regimento de ensino, é possível afirmar que este mesmo empenho não perdurou durante todo o período republicano e que “Passada a fase de luta em prol do novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais.” (Nagle, 1977 *apud* Tanuri, 2000, p. 68). No tocante a estas problematizações, continuamos com Tanuri (2000, p. 68), ao replicar:

Ademais, o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino. A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café.

De fato, houve muitas contribuições durante os primórdios da república para o ensino, sobretudo, o primário. A escola, pela primeira vez em nossa história, passa a ser percebida como essencial nesse movimento de difusão não somente de conhecimento, mas de ideais também. Por conseguinte, o processo de ensino e de aprendizagem também denota outra noção, a de que agora, o que se aprende terá um lugar próprio na sociedade; diz respeito à formação de cidadãos, e nesse momento, também surge como uma promessa de que os conhecimentos adquiridos durante a escolarização, teriam validade para a atual sociedade e serviriam, principalmente, para a industrialização que se iniciava. Para tanto, os grupos escolares representavam a justa medida para estabelecer o elo que os republicanos precisavam. À luz de Benito (2017, p. 177), “[...] a cultura escolar começou a ser percebida como um valor a ser incluído nas novas formas de sociabilidade cidadã, como também na formação dos professores.” Não obstante, essa instituição foi basilar e inovadora em inúmeros pontos, seja pela massificação ou tentativa da tão almejada universalização do ensino, mas, acima de tudo, pelas inovações de ensino. À vista disso, gostaríamos de trazer a fala do inspetor geral de ensino, em que ele ressalta as qualidades dos grupos escolares. Desse modo,

É exatamente na sequencia natural e logica que ha de um para outro ano, e no regimen da divisão do trabalho, com efficaz aproveitamento, das aptidões especiais de cada professor, que repousa fundamentalmente a superioridade deste aparelho escolar.” (Anuario do ensino..., 1908, p. 193).

Partimos, neste momento, da instituição tida como simbólica e inovadora para aproximá-la, àquela que lhe dá formato e subsídio, as escolas-modelo. Dado o devido destaque para essa questão, é muito importante que façamos a definição dessas organizações. Logo, Reis Filho (1995, p. 167-168) as caracteriza sob os seguintes termos:

As escolas-modelo exerceram múltiplas funções na evolução do ensino paulista: serviram de padrão de ensino e de organização. [...] Pensada por Caetano de Campos como escola experimental, logo transformou-se em escola de demonstração metodológica, desde que o método intuitivo e os processos de ilustração pedagógica foram aceitos como técnicas desejáveis de ensino. [...] Foi essa organização que se difundiu na forma de Grupo Escolar, com um diretor da escola, e um professor por série graduada e por sexo.

Diante desse panorama, transitamos por ideias, que, muitas vezes, se confundem com ideais e que tomam um corpo maior do que o esperado; do clarão da aurora da modernidade, à esperança de um porvir, à implementação da modernidade, a tentativa de alcançar a todos universalmente junto a necessidade da uniformidade, reconhecemos os empenhos – mesmo que iniciais –, pois “[...] era preciso reunir as forças dispersas, estabelecer a unidade do pensamento, obter a convergência dos esforços; era preciso, numa palavra, recuperar o tempo perdido.” (Anuario do ensino..., 1908, p. 79). Se havia urgência para uma instrução pública coesa, para os diretores de grupos escolares, era imprescindível saber adequar-se à malha construída pelo estado; entre os valores e normas, lhe cabia adequar-se para bem poder administrar.

#### 4.1.2 Novo projeto, novas formações

Gostaríamos, ainda, de retomar algumas questões já enunciadas na seção anterior, a começar pela compreensão da ânsia pela instauração de uma nova mentalidade que se delineava naquele momento. Nesse movimento, nossa intenção é articular essa percepção a perspectivas que se mostram consonantes com o tema e que entendemos como fundamentais para ampliar a compreensão de um tempo marcado por processos ainda em formação. Assim, voltamo-nos às movimentações e aos empenhos empreendidos sem pretender fixar, de maneira definitiva, os sentidos que lhes eram atribuídos, reconhecendo que tais significações se encontravam em vias de fazer-se.<sup>39</sup> A partir disso, iniciamos nossos aprofundamentos,

---

<sup>39</sup> Para essa compreensão, recorremos à indicação de Gil e Caldeira (2011) quando trazem à luz as diferentes percepções de termos comuns ao campo educacional e que já possuem um significado muito bem delineado em nosso imaginário e que, no século XX, ainda se consolidavam. Nesses termos, para melhor exemplificar: “[...] quando evocamos o termo escola é certamente muito mais próxima do que eram os grupos escolares do que as escolas isoladas (o tipo mais comum de escola naquele momento).” (Gil; Caldeira, 2011, p. 171).

primeiramente, sobre a questão da formação dos professores, sendo que, para tanto, valemo-nos das contribuições de Tanuri (1979; 2000) – as quais mencionamos ainda há pouco –, ambicionando tensionar e aumentar o entendimento acerca dos aspectos formativos dos profissionais da educação nesse período.

Dissertar a esse respeito, também conduz o nosso diálogo sobre uma perspectiva um pouco mais anterior: a *urgência* que era a necessidade da formação docente. Consideramos o movimento progressista que os republicanos almejavam em suas instalações – aqui, compreendemos este termo em um sentido amplo, acompanhando-o com diferentes facetas, seja aos projetos arquitetônicos, a necessidade da urbanização ou mesmo, aquilo que para nós se faz mais crucial: combater a noção de uma educação que, nos moldes imperiais, era para poucos. Tendo isso em consideração, a necessidade de modernização, como já vínhamos sinalizando, dá-se em um espectro diverso, em que as relações, os locais e a civilização precisam de uma nova perspectiva. Consequentemente, a formação de professores é fundamental para este novo projeto. Assim, ainda é necessário voltarmos-nos à própria questão do que seria o fazer docente. Para tanto, Nóvoa (1999, p. 17, grifos do autor) nos lembra que há uma dualidade presente neste aspecto, haja visto que

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

Aqui, apesar de o autor estar pensando nos meandros da formação e constituição docente, essa passagem se faz bem eficaz, ainda, em nosso contexto, em que, reconhecidamente, carecia de agentes, de locais que formassem esses sujeitos e, mais ainda, uma reformulação de quais saberes eram necessários para que, uma vez que já estivessem devidamente graduados, pudessem se dispor nessa jornada que se iniciava. Travavam-se, em verdade, de conduzir esses profissionais a “[...] principalmente, o esforço em institucionalizar as experiências públicas naquilo que foi notório para a mentalidade da época: combinar o progresso material com o progresso das mentes.” (Veiga, 1997, p. 104). Diz respeito a um momento de transição em que a formação de bons profissionais seria o mote para alcançar esses objetivos.

Nesse encaminhamento para uma nova percepção de como deveria vir a se estruturar socialmente, não pode ser desconsiderada a nova forma de organização que se

institucionalizava, ainda que em vagarosos passos, na formulação de um aparelho burocrático cada vez mais complexo. A partir desse novo panorama no qual se inseria a vida educacional, os professores – bem como a sua formação – passam a ser projetados de outra forma. Assim, a relação professor e Estado assume um motivador diferenciado, uma vez que “Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores.” (Nóvoa, 1999, p. 17). Por conseguinte, a instituição formadora é aquela que deveria se sobressair aos olhos do Estado.

Sobre esse mesmo assunto, João Lourenço Rodrigues faz o seguinte comentário: “O governo de S. paulo soube compreender com rara intuição que a refórma da instrucção, para ser estavel, devia ter como condição principal a refórma do ensino normal.” (Anuario do ensino..., 1908, p. 31). Assim, é possível prosseguir sob a premissa de que “As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária.” (Nóvoa, 1999, p. 18, grifos do autor). Para o nosso cenário paulista – e também nacional – essa alteração implicava a superação de uma formação que, anteriormente, pressupunha aos professores das escolas isoladas<sup>40</sup> a perseguição de um método que, naquele momento, passava a ser considerado retrógrado. São diversos os motivos que sustentam essa compreensão, dentre os quais destacamos, sobretudo, que esse modelo escolar não correspondia às ambiciosas necessidades previstas pelos republicanos. Isto posto, é possível mencionar, rapidamente, as seguintes distinções: as escolas isoladas eram localizadas distantes dos centros urbanos e a maneira pela qual elas se organizavam pouco dialogava com a modernidade então pretendida. Carecendo de professores, melhores instalações e até mesmo um melhor suporte pedagógico. Não obstante, evidenciando o que neste contexto se colocaria como o mais alarmante, seria o fato de que, nestas instituições, os docentes atuavam em uma sala única, em que cada fileira representava uma determinada série, o que, por si só, já é o oposto da educação seriada – que pensava em níveis de desenvolvimento e idade.

Assim, sobre esse embate de diferenciações de modelos pedagógicos, salientamos que, nesse período das constituições republicanas em que se priorizava o que se tinha de moderno, também denotava de uma preocupação a respeito de uma pedagogia a qual os professores

---

<sup>40</sup> Acerca de suas constituições e pormenores, indicamos a tese de Oriani (2015), “*A célula viva do bom aparelho escolar*”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945) e de Felipe (2023), *Nem Modernidade, Nem Uniformidade: As escolas isoladas de São Paulo (1894-1919)*.

pudessem representar o presságio dos novos tempos. Deste modo, Carvalho (2000, p. 111, grifos da autora) nos informa:

No campo normativo da *pedagogia moderna*, que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é *arte de ensinar*. Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos.

Sob essa perspectiva, não podemos desconsiderar o embate do campo pedagógico acerca de qual seria a melhor maneira de ensinar as crianças a aprenderem. Desse modo, é primordial para nós situar a questão de que consideramos as modelações deste projeto em um duplo sentido, sendo que<sup>41</sup> o primeiro deles, diz respeito à formação de professores que dependiam de métodos os quais tinham sua natureza a partir da repetição daquilo que eles viam em suas aulas e, no segundo momento, o método o qual se preferia era o método intuitivo, que se caracterizava em um aprendizado a partir dos sentidos. Assim sendo, os sentidos passam a ganhar força a partir das coisas concretas; dos objetos concretos, dos cenários cotidianos até alcançar a abstração, em um movimento que perpassava da “coisa” para o “objeto”. Em *A Eschola Publica*<sup>42</sup>: *Ensaio da Pedagogia Pratica* (1895), o material abre com o texto “Leitura Intuitiva” (1895, p. 15), no qual compartilha esse novo método de leitura que, a partir de exemplo em que o professor começa o ensinamento, se originando da figura de um gato, e disso, desenvolve um longo diálogo de modo a estabelecer conexões entre o animal isolado ao ponto de a criança ser capaz de vincular a – no caso do exemplo – ao gato que ele tinha em sua casa. Diante disso, para finalizarmos a questão do que foi o método intuitivo e as suas contribuições, Valdemarin (2006, p. 175-176, grifo da autora) define seus diferentes espectros sob os seguintes termos:

Entre as inovações vinculadas ao *método de ensino intuitivo*, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias. [...] A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro

<sup>41</sup> Fizemos estas distinções de modo a interceptar possíveis confusões sobre os tópicos envolvidos em nossa argumentação, uma vez que ambos estivessem interligados. Tal conexão pode ser apreendida também em Souza (1998, p. 158), no que ela afirma: “Essa equação foi responsável pela criação de instituições como Escola-Modelo, e atravessou de ponta a ponta toda a organização didático-pedagógica da escola primária nas primeiras décadas republicanas.”

<sup>42</sup> *A Eschola Publica* foi um periódico educacional criado por iniciativa de um grupo seletivo de professores – que na publicação de 1895 foi composta pelos nomes de Oscar Thompson, A. R. Alves Pereira, Joaquim de Sant’Anna Benedicto Maria Tolosa – esteve ativo de 1893-1897. Segundo Catani (1996, p. 125). “[...] sofre várias interrupções e, em alguns momentos, conta com o apoio do Estado.”

da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos.

À vista disso, é certo afirmar que o estado de São Paulo foi cada vez mais buscando se especializar, tentando tanto aumentar as instituições primárias como urgia a necessidade de se formar profissionais de ensino capazes de aplicar àquilo que era entendido como o ideal. Diante dessa realidade, dissertar sobre as ações adotadas pelo estado paulista acerca das novas formulações educacionais, a realização e a organização deste intento, reflete diretamente na caracterização da descentralização no que se refere às questões de ensino. Desse jeito, o que se iniciou ainda no período imperial, permitiu que, na prática constitucional, pudessem obter autonomia ao que, na época, se denominava províncias. Sobre isso, Cury (2022, p. 2) ainda nos comunica:

A importância do conhecimento mais detalhado desse processo se deve justamente à descentralização das competências no campo da educação. Com efeito, desde 1834, com o Ato Adicional, os sistemas provinciais e, após a República, os sistemas estaduais, carregaram consigo grande responsabilidade na oferta dos ensinos primário, secundário (fundamental e médio, nos termos oficiais de hoje) e normal.

Nessa acepção, Souza (2009, p. 31) faz o indicativo de que, todas essas reformas, empenhadas em formar profissionais aptos a lidarem com este novo projeto que necessitava se fazer vigorar, ficaram marcadas na história da educação paulista. Em suas palavras: “[...] a geração de educadores que vivenciou as reformas realizadas na década de 1890 consagrou uma memória republicana da educação paulista, e por que não dizer de uma historiografia marcadamente republicana da educação no estado de São Paulo e no Brasil.” Dado esse panorama, aproveitamos o elemento recorrente em nossa argumentação, que é o fato de o ensino paulista ter se tornado uma referência<sup>43</sup> para a organização do cenário educacional, em que Carvalho (2000, p. 112) constata que

---

<sup>43</sup> É preciso indicar que, quando mencionamos o contexto paulista como uma referência, o fazemos pensando que o estado movimentou-se para a criação dos grupos escolares e para a normatização da instrução pública logo no início da Primeira República. Isso lhe deu uma legitimidade perante os demais estados que também buscavam essa sistematização e que adoram moldes similares, de maneira a não ficarem atrasados em suas próprias ambições. Assim, mencionar o estado de São Paulo como referência é reconhecê-lo como estado iniciático, mas não o único em termos de constituição educacional. Em suma, apesar desse reconhecimento pelas outras localidades, tratava-se de uma disputa por saberes, legitimidade e uma tentativa de não cair no ostracismo.

[...] Dessa estratégia republicana, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação: ensino seriado; classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção; métodos pedagógicos modernos utilizados na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a instrução pública se faz signo do progresso. Viagens de estudo ao Estado de São Paulo e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela instrução pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República.

Diante das informações expressas ao longo desta seção e em comunhão ao que já vínhamos delineando em todo o nosso texto, separamos um documento que nos auxilia a perceber isso. Trata-se de um ofício da Secretaria de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública do estado do Paraná que anuncia a Secretaria de Negócios do Interior do estado de São Paulo acerca da escolha da professora normalista, Carolina Pinto Moreira. O objetivo é que ela pudesse ensinar a respeito da organização escolar paulista e, para tanto, a secretaria solicita que o governo a ampare naquilo que lhe for preciso. Abaixo, é possível verificar o conteúdo por meio da transcrição do conteúdo de tal documento, ainda que este não tenha sido localizado em sua íntegra<sup>44</sup>:

Curitiba, 13 de Agosto de 1907

Exm<sup>o</sup>. Snr. D. Gustavo de Oliveira Godoy,

D. D. Secretario de Estado dos Negocios do Interior.

Desejando o Governo do Paraná mandar estudar a organização das escolas de instrução primária do adiantado Estado de São Paulo, escolheu a Professora Normalista, Dona Carolina Pinto Moreira, que vai comissionada para tal fim.

Certo de que tal incumbência será tão agradável a S. Paulo, quanto util e proveitosa ao Paraná, rogo a V. Ex<sup>a</sup> que se digne a conceder a Professora referida todas as facilitações necessárias ao seu estudo e observações.

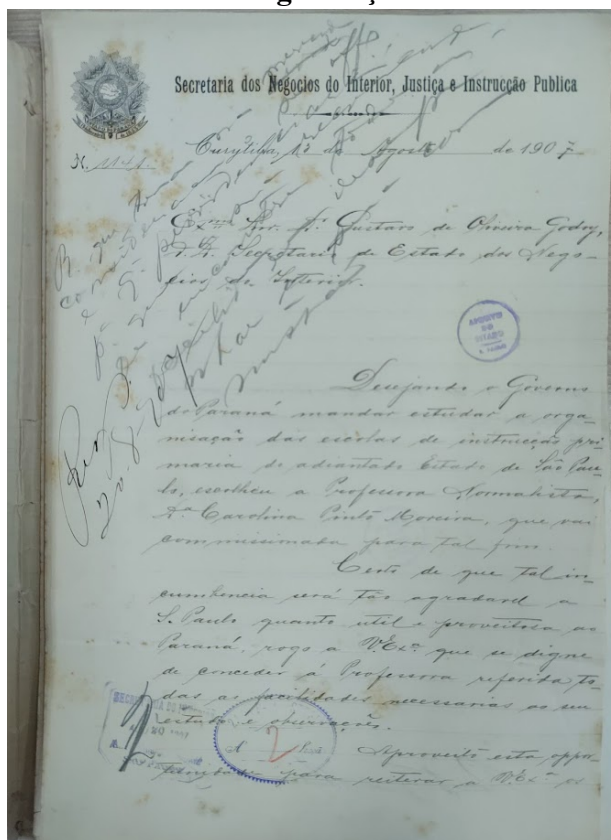
Aproveito esta oportunidade para reiterar a V. Ex<sup>a</sup> as [...]. (Paraná, 1907).

Eis, pois, o ofício que a ser verificado na figura 14:

---

<sup>44</sup> O ofício presente na figura 14 não está em sua íntegra devido à ausência da continuidade do pedido, haja visto que a outra parte não foi localizada. Também não podemos deixar de apontar os diversos escritos por cima do documento, entretanto, como não foi possível interpretá-los, não estaremos dissertando acerca disso.

**Figura 14 – Ofício do governo do Paraná sobre escolha de professora normalista para ensinar a organização escolar**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo

A despeito dessas colocações, esta mesma preocupação de percurso formativo parece ser menos intensa quando se refere aos diretores. Em vista disso, ao pensarmos sobre a inserção desse novo agente na conjuntura escolar, e, principalmente, no período no qual investigamos, é preciso lembrar que o diretor é uma criação dada a necessidade de organizar e – quase como um sinônimo – padronizar os grupos escolares. Nesse sentido, em um primeiro momento, a sua formação será a de professor, somada ao tempo de experiência que era obrigatório para se tornar elegível à função. No que concerne aos atributos imperativos para quem desejasse ocupar tal posição, Oriani (2025a, p. 9) acrescenta que “[...] para ocupar o cargo de diretor de grupo escolar, era necessário ter formação como professor e ter cumprido com uma quantidade mínima de anos, o que conferiria ao professor experiência docente.” É deste modo que se dá a transição desses sujeitos: “Isolado agora na nova sala do diretor, o papel do novo chefe da escola mudou de instruir estudantes para supervisionar os professores desses estudantes<sup>45</sup>.” (Rousmaniere, 2013, p. 5, tradução nossa). Pontuamos isso,

<sup>45</sup> A construção original pode ser verificada como: “Isolated in the new principal’s office, the role of school head changed from instructing students to supervising teachers of students.” (Rousmaniere, 2013, p. 5).

não para afirmar que não era preciso se formar para ser diretor, mas sim, que esta formação requeria de si, alguns conhecimentos específicos, principalmente, no que tange ao preenchimento dos documentos escriturários e conhecimentos inegociáveis sobre administração.

Assim, retomando, a princípio, esse caráter de necessidade formativa, trouxeamos Teixeira<sup>46</sup> (1961, p. 84), que expressa sua preocupação sobre este tema:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo.

Pensando a partir dessa expressão de alarde feita por Teixeira, complementamos as preposições de suas preocupações com as exposições realizadas por Meneses (1972, p. 137) de que “É antiga a preocupação pela formação do diretor de grupo escolar em curso especial, mas é relativamente recente a exigência de diploma específico, mas é relativamente recente a exigência de diploma específico, no recrutamento do diretor.” Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o autor revisita esse problema persistente de uma estruturação da instrução no estado, mais uma vez, não podemos desconsiderar o primor que existiu no empenho da consolidação do ensino público paulista, ele também reconhece que

[...] O primeiro Curso de Administradores Escolares funcionou no Instituto de Educação Caetano de Campos, da Capital. Posteriormente, foi sendo instalado nos novos Institutos de Educação criados e, em 1969, já havia cerca de 81 cursos de Administradores Escolares em Funcionamento. (Meneses, 1961, p. 137).

À vista dessa informação, Oriani (2025a) discorre de modo que permite compreender melhor o percurso formativo necessário para a formação dos diretores de grupos escolares, que se dá em conjunto com a formação de professores sob o seguinte aspecto: “[...] devo destacar que no Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, que reforma a Escola Normal e converte as Escolas anexas em Escolas Modelos, há a indicação de uma matéria denominada ‘Organização e direcção das escolas’.” Em seguida, acrescenta que esta mesma disciplina

---

<sup>46</sup> Consideramos importante fazer a indicação que, ao trazermos as ponderações de Teixeira, não temos a intenção de realizar um comparativo sobre as realidades dos diferentes momentos históricos ou mesmo de traçar um paralelo de um “problema” que permanece em aberto.

“[...] versava sobre questões psicológicas e pedagógicas, as quais impactavam a opção por métodos de ensino e pela organização do tempo em classe [...]” (Oriani, 2025a, p. 10).

Ao que se refere às perspectivas de conteúdo que integram o currículo da Escola Normal, a pensadora segue em sua empreitada de capturar como eram integradas às diferentes maneiras e como era percebida à questão da formação pertinente aos diretores, crucialmente, nesse período inicial republicano. Isto posto, o referido currículo se construía a partir de caráter:

[...] prático-utilitário acoplado aos lastros de formação humanista, provavelmente gerado pelos ideais burgueses e pelo capitalismo incipiente que estavam incorporando-se aos padrões sócio-culturais da República. A distribuição do curso em três séries correspondia aos três graus da instrução na prática já estabelecida de atrelar as reformas do Curso Normal às reformas do primário. [...] Paradoxalmente, como disciplina de caráter pedagógico, apenas Organização das Escolas e sua Direção era ministrada no terceiro ano, tendo desaparecido as disciplinas denominadas Metódica e Pedagogia<sup>47</sup>. (Almeida, 1995, p. 675 *apud* Oriani, 2025a, p. 10).

À luz dessas informações, é razoável considerar que a alteração na formação estava mais associada à concepção pedagógica, àquilo que se estava entendido como desejável nas práticas dos novos mestres. De igual modo, instituíam-se novas matérias voltadas a esse desafio, em consonância com o arranjo modular do ensino, de modo a viabilizar a implementação de uma instituição devidamente organizada e composta por indivíduos igualmente capacitados para operar essa orquestração: os diretores de grupos escolares. Nesse sentido, em que os aspectos pedagógicos modernos se definiram ao longo da observação, da cópia de como o método deveria ser aplicado em

Como *saber-fazer-com*, ensino e aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal arte é prescrita como boa imitação de um modelo. (Carvalho, 200, p. 113, grifo da autora).

Por fim, direcionamos a nossa análise ao aspecto central às novas proposições da república: o empenho em estabelecer novas relações sociais, “[...] a ambição de inscrever o povo no tempo da civilização” (Veiga, 2005, p. 77) e o reconhecimento de que, para isso ser

---

<sup>47</sup> Oriani (2025a) nos informa que esse conjunto de disciplinas foram formuladas considerando aquilo que se tinha tradicionalmente no programa curricular da Escola Normal. A partir disso, houve o acréscimo de novas disciplinas de modo que estas pudessem integrar o programa e apresentar as novas perspectivas que eram necessárias.

possível, precisaria de um largo investimento e manutenção da instrução pública. Afinal, como explica Veiga (2005, p. 79), a partir de Elias “[...] No processo de formação de uma sociedade civilizada esteve presente a necessidade de assimilação desse duplo sentido das regras, a integração, na perspectiva do coletivo e da humanidade e a desintegração na perspectiva do indivíduo e do Estado<sup>48</sup>. [...]”.

## 4.2 Ruínas míticas

Dedicamos, para este momento, um olhar mais analítico quanto aos problemas vigentes na implementação dos grupos escolares. Apesar de reconhecermos os esforços coletivos para que houvesse, de fato, a instauração de um ensino público e o afincamento que se faz presente nas leis e decretos – em uma tentativa de reparar e melhorar a situação vigente –, não podemos ignorar os problemas nessa mesma concretização. Não obstante, várias foram as dificuldades enfrentadas nesse processo que pretendia uma nova compreensão civilizatória, uma vez que, a alteração de um regime imperialista para o republicano, não faz a população estar automaticamente ajustada para essa nova era, de mais “liberdade”.

Com base nisso e diante de todas as exposições já desenvolvidas, nos propomos ao exercício de reconhecer que, embora as múltiplas intenções e discursos voltados para que os grupos escolares alcançassem a relevância que, de fato, obtiveram, muito ainda precisava ser concretizado para que a universalidade pretendida fosse efetivamente alcançada. Assim, ainda que muitos dos ideais fossem realmente inspiradores e um projeto que pode ser considerado até mesmo audacioso, quando se tratava de executar essas ideias, carecia de prática e inúmeros eram os desafios de se fazer vigorar essa nova era tão pretendida pelos republicanos. Para começar, Veiga (1997, p. 104-105) informa que as incansáveis tentativas de homogeneização eram “Permeadas pelos conflitos entre as utopias e as ações efetuadas, essa discussão expõe encontros e desencontros entre os valores que se impõem como hegemônicos e a pluralidade cultural dos diferentes sujeitos sociais.” Nesse contexto, é possível argumentar o fato de que, na maior parte do tempo, o governo pensava na uniformidade, sem considerar

---

<sup>48</sup> Para esta compreensão, a autora se baseia em seu estudo de Elias, o qual ela apresenta as relações atribuídas aos sujeitos e ao Estado a medida que este necessita de uma criação de um novo processo civilizatório em que, ao mesmo tempo, “[...] ao Estado cabe administrar o seu tensionamento como instrumento de equilíbrio de poder, garantindo a permanência da dualidade dos códigos e normas sociais.” (Veiga, 2005, p. 79).

as pluralidades preexistentes ao que se pretendia. Além do mais, Souza (2009, p. 84) assinala que, em prol desse desafio da viabilidade, também fazia falta cogitar, por exemplo, a respeito das “[...] condições materiais e os professores em exercício no ensino público.” Isso demarca a dimensão dos desafios enfrentados a uma boa exequibilidade do que tanto se exigia em termos do rigor previsto para um bom processo civilizatório.

Ainda sobre a questão da exequibilidade, esse era um problema que já vinha sendo assinalado ainda durante o exercício de fazer com que elas de fato pudessem vigorar na organização de ensino. Com isso, esses fazeres – ou mesmo a falta deles – não estão muito distantes do que o inspetor geral de ensino, João Lourenço Rodrigues, já denunciava lá em 1908, que o governo tinha o problema de apresentar leis que fossem boas e, todavia, carecia pensá-las em sua prática. Nas palavras dele:

Nossas leis e regulamentos sobre a instrução publica trazem geralmente um vicio fundamental: ou são o resultado de um estudo superficial, sem consulta aos resultados da experiência, e, nesse caso, não têm condições de viabilidade, ou têm em vista remediar apenas as necessidades de momento, e, então, falta-lhes uma feição integral. (Anuario do ensino..., 1908, p. 169).

À vista dessas informações, o que distancia essa exemplificação daquela que realizamos anteriormente é a indicação de um problema um pouco mais específico: aqueles que concebem as leis pouco têm a ver com o cotidiano de ensino ou pouco sabem a respeito, a não ser por aquilo que se deseja que este mesmo ensino seja. Em relação a isto, é possível percebermos que as ambições eram maiores do que a realidade imediata. Desse jeito, o montante de lacunas a serem resolvidas e os diversos empecilhos para efetivar a escola modular, como o que se pretendia, estavam mais próximos de uma ilusão<sup>49</sup>. Assim, um investimento importante a ser feito, era pensar que, para esse novo momento social, bem como para as novas propostas de ensino, era urgente pensar na formação docente. Em torno disso, torna-se oportuna a indicação de que “Toda a discussão prévia do que deve ser a lei que reforme o ensino, é ociosa e anacrônica sem a formação do professor. [...]” (Caetano de Campos, 1891; cf, Anuario do ensino..., 1908, p. 168). De fato, ambos foram arquitetados de modo que os grupos escolares fossem alçados para tomarem espaço no imaginário populacional.

---

<sup>49</sup> Ao afirmarmos isso, estamos pensando no desejo e nos desafios de uma instrução pública e democrática diante de todo o estado de São Paulo.

Nesse movimento, seguimos com as acepções trazidas pelo inspetor geral de ensino, ao relatar a sua preocupação no que tange os desafios da aplicabilidade do novo método de ensino ao citar o relatório do Dr. Mello Peixoto em que expõe que no ano de 1898, “raras eram as escolas em que se praticavam os modernos processos de ensino” (Mello Peixoto, 1898; cf, *Anuario do ensino...*, 1908, p. 67-68). Esta afirmação nos fornece um dado muito valioso, em que permite a compreensão de uma visão educacional na qual, com o avançar dos anos, houve um grande crescimento das instituições educacionais. Apesar disso, pouco da dita realidade havia se alterado verdadeiramente, pois, o rápido crescimento tornava o desafio da uniformização ainda maior, tendo em vista que

Com este augmento tão rápido das nossas instituições de ensino, impossivel se tornava dar a todas ellas uma organização uniforme, perfeita, definitiva, quer pelo lado material, quer sobretudo, pelo lado pedagogico. [...]

Não era melhor a situação nos grupos escolares, que aliás tem um director, *cuja função diz sobretudo á uniformisação do ensino*. (*Anuario do ensino...*, 1908, p. 68, grifo nosso).

Em vista disso, os empenhos para um projeto educacional que visava a universalização eram muitos. Suscitando o que talvez fosse o mais alarmante, temos de mencionar principalmente o problema da urbanização, tendo em vista que, para uma sociedade que se pretendia modernizada, na prática, a grande maioria da população residia na zona rural. Com efeito, muito daquilo que se pretendia moderno era pensado através de países que poderiam ser lidos como “interlocutores”<sup>50</sup>, ou seja, nações já consolidadas no que se refere ao domínio de problemáticas – que aqui na, então República dos Estados Unidos do Brasil, ainda buscavam superar –, como o analfabetismo e uma sociedade já muito bem urbanizada. Por esse motivo, buscamos salientar que a inovadora modernidade pretendida, esteve sempre um passo aquém do que o real permitia. Em razão disso, promover a expansão do ensino primário ao longo do estado era de extrema importância, afinal, a proposta de os grupos escolares serem instituições, por essência, representantes dessa epopeia que era a República e, por consequência, acabava por marginalizar boa parte da população.

---

<sup>50</sup> Julgamos imprescindível apontarmos que, para a referência da sociedade moderna, países como França e Inglaterra serviram como grandes aspirações e, de uma maneira ainda mais próxima, os Estados Unidos fornecia uma imagem mais próxima do que pretendiam os republicanos, em que serviam de exemplo para as questões liberais e de exemplo de modernização. “[...] a cultura norte-americana se apresenta como o melhor dos horizontes possíveis, porque além de ser a expressão de uma sociedade que constrói a sua própria identidade, oferece a todos as chances de uma vida de progresso e democracia.” (Warde, 2001, p. 37). Por fim, enfatizamos que, o destaque na palavra “interlocutores” é em reconhecimento que, apesar de dialogar com outros países, as ideias externas chegavam sempre atravessadas de um amargor ao olhar a realidade daqui.

Assim, afastando-nos do olhar somente sobre o prisma educacional, o fomento da necessidade de adentrar mais pelo estado em rumo ao oeste (Souza, 2009, p. 131), corroborou para a

[...] formação da nacionalidade, à medida que, na política governamental, o expansionismo, colocado sob a ótica da colonização dirigida e racionalmente organizada, contribuiria para a reestruturação da economia e da sociedade brasileiras, o que, por sua vez, também promoveria a defesa da integridade territorial da Nação<sup>51</sup>. (Oriani, 2018, p. 444).

Se por um lado a questão territorial já era um desafio, por outro, mesmo nas regiões já urbanizadas que podem ser consideradas mais importantes para o governo – devido à densidade demográfica –, havia, sobretudo, a adversidade enfrentada na construção desses prédios. Em vista disso, e o que já apresentamos nesta investigação, a construção de um grupo escolar não poderia – ao menos não deveria – ser como um prédio qualquer; sua arquitetura era pensada para impressionar e simbolizar esse novo período que se instaurava. Entretanto, nos relatórios que temos, a menção queixosa a respeito das instalações da escola não é feita somente por um diretor, o que nos direciona a noção de que, mais uma vez, os discursos que imperavam, funcionavam como propagandas, que quando bem executadas, eram de fato dignas do prestígio que desejam transparecer. Para exemplificar, separamos as falas de dois diretores de grupos escolares, o primeiro, Eduardo José de Camargo, então à frente do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira de Cesar”, da cidade de Paraibuna, ao que expõe:

Sou o primeiro a reconhecer que o grupo funciona em dois prédios, alugados pela Camara Municipal, valiosíssima auxiliar da instrução pública, os quaes, já pela pouca dimensão das salas e áreas para recreio, já pelo seu pessimo estado de conservação e limpeza, estão muito longe de satisfazer o fim a que são destinados. (Relatório do Grupo Escolar..., 1901, p. 1).

Em um sentido semelhante, o diretor Alfredo Maria de Albuquerque Freitas do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”, traça comentários sobre como, apesar do prédio ser bom para uma habitação particular, “para uma casa de ensino, e como almeja o nosso regulamento *é má e deficiente*.” (Relatório do Grupo Escolar..., 1901, p. 2, grifo nosso). Ele também ressalta aspectos como a localização do edifício ser próximo à rua dos comerciantes e que isso, não é o mais ideal por preceitos de higiene, ou mesmo o posicionamento da frente do prédio escolar. Com estes casos devidamente apresentados, além de conseguirmos esmiuçar melhor o tópico

<sup>51</sup> Em *Movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo (1917-1945)*, a autora faz um percurso que, mesmo não sendo o mesmo recorte cronológico, traz elementos que permitem compreender melhor a distribuição populacional paulista, assim como as instalações dos grupos escolares.

de esses grupos, muitas vezes, funcionarem de forma alternada devido à falta de um local que de fato fosse propriedade do Estado, e sendo assim, muitas vezes necessitava do apoio das municipalidades. Sobre isto, Souza (2009, p. 131) elenca que

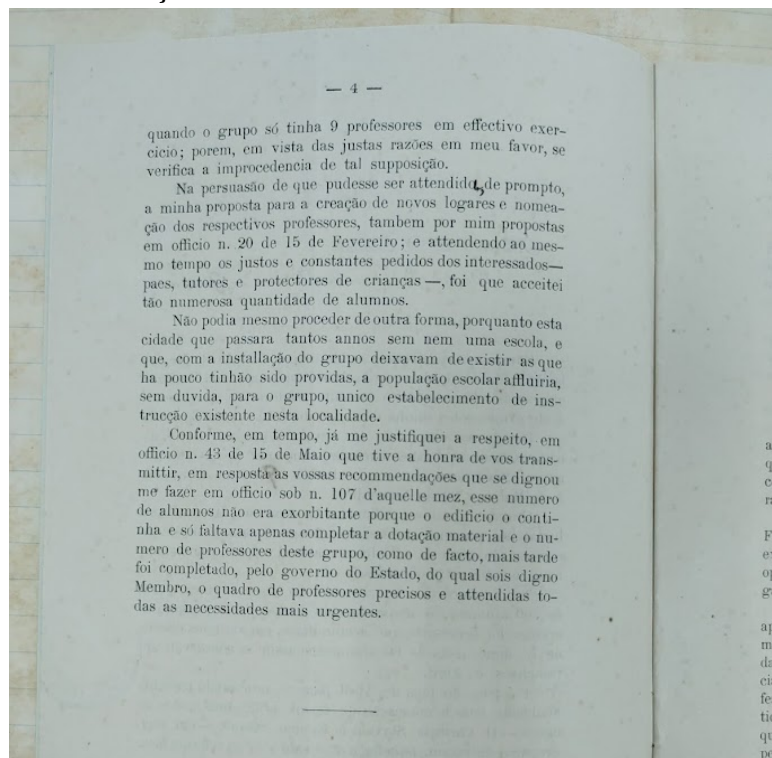
[...] A participação dos municípios foi grande, oferecendo ao governo do estado prédios para o funcionamento da escola ou o terreno para construção de edifícios para o funcionamento da escola ou terreno para a construção de edifícios ou até mesmo arcando com parte dos custos de manutenção. Em realidade, a gestão dos representantes locais junto aos setores políticos da administração estadual envolvendo negociações políticas (trocas de apoios e favores) foi um dos principais fatores determinantes no provimento, instalação e construção de escolas no estado de São Paulo ao longo do século XX.

Vemos, a partir disso, como eram variados os embaraços republicanos. Embora houvesse o auxílio dos municípios – como também esta ajuda se convertia em benefício próprio –, a breve resolução de instalações alugadas ou mesmo provisórias, não era superior a uma realidade que constrangia a dita democracia e seu princípio de universalização: a falta de vagas para todos os alunos. Se em muitos grupos não havia sequer um local próprio para efetivarem a boa prática educacional, tanto pior era a questão de vagas. Por esse motivo, muitas vezes era indispensável, ao diretor, tomar a frente dessas situações – justamente como lhe cabia – e pensar em saídas para esse tipo de situação. De tal modo, Glycerio Bueno da Costa Barrios, responsável pelo Grupo Escolar “Dr. Júlio de Mesquita” da cidade de Itapira, resolveu similar situação de forma que este considerou um embaraço, pois, diferente dos outros dois cenários que apresentamos logo acima, este grupo não enfrentava o problema sobre sua estrutura, mas sim ao fato de que nele havia somente nove professores e seu respectivo dirigente optou em aceitar mais alunos do que o ideal. Tal atitude necessitou encaminhar um ofício pedindo por mais professores e ampliação do local, bem como um novo ofício em sua intervenção, para que pudesse explicitar o porquê de sua atitude. Eis aqui, a justificativa que consta em seu relatório:

Não podia mesmo proceder de outra forma, porquanto esta cidade que passara tantos annos sem nem uma escola, e que, com a installação do grupo deixavam de existir as que ha pouco tinham sido providas, a população escolar affluiria, sem duvida, para o grupo, unico estabelecimento de instrucção existente nesta localidade. [...] esse número de alumnos não era exorbitante porque o edificio o continha e só faltava apenas completar a doação material e o número de professores precisos e attendidas todas as necessidades mais urgentes. (Relatório do Grupo Escolar..., 1902, p. 4).

Em seguida, é possível averiguar a sua motivação na íntegra:

**Figura 15 – Satisfação sobre aceitar matrícula dos alunos além do devido**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Apoiamo-nos nesse cenário para seguirmos nossa argumentação de que, a escassez de escolas, tal qual a de vagas para todos os estudantes que estivessem aptos para se matricular, foi um grande problema e que não pode ser deixada de lado. Por esse motivo, a fala de Souza (2009, p. 117) nos surge como uma luz, ao implicar um sentido muito próximo ao que temos desenvolvido, afinal:

No estado de São Paulo, a falta de vagas e a inexistência de escolas para atender toda a demanda desafiaram o preceito da obrigatoriedade escolar e os ideais de democratização da educação durante boa parte do século XX, apesar da expansão gradativa do ensino primário patrocinada pelo poder estadual.

Em vista disso, torna-se incoerente, que tamanha idealização fosse transpassada por tantas urgências e que, mesmo assim, o governo seguisse em frente, seja para consolidar os grupos como a instituição célebre e modelo do que a instrução pública deveria propagar. Não deixava de ser conflitante o quanto as ambições acabavam por se limitar – ou por se tornar diminuídas – àquilo que deveria proporcionar o acesso massivo devido a princípios que

tornavam-se inacessíveis a uma boa parte dos estudantes. Dessarte, o nosso material encontra-se nesse momento em que tudo ainda parece um vislumbre; um grandioso projeto daqueles que almejam a grandiosidade sem medir muito bem a maneira pela qual isso será desempenhado.

Não obstante, o sentido dessa celebração pública de austeridade, rigidez e compromisso com a apreensão da cultura espargia os valores de uma sociedade meritocrática. A seletividade da escola para todos, ideal liberal democrático, confrontava-se com as características da sociedade brasileira altamente hierarquizada e discriminadora, recém saída da monarquia e da escravidão e pouco afeiçoada aos valores e à cultura democrática. (Souza, 2009, p. 93-94).

Ao considerarmos todo esse contexto ainda em seu princípio, adicionado de os legisladores não demonstrarem ter preocupações com a exequibilidade de suas propostas, a responsabilidade de pensar em maneiras de lidar com a situação, ou – para além disso – a tomada de decisão que, sem dúvidas, é contrária aos preceitos, acabava partindo dos diretores. Se em ato – ainda que este passasse por aprovação superior – ou em um breve comentário sobre situação que, em tese, não deveriam ter de passar. Aproveitamos dessa colocação, para um último adendo, afinal, mesmo o governo pretende a universalização e a uniformidade – pois, para que o planejamento desse novo ensino vigorasse, era crucial seguir o padrão, o rigor e implementar isso tanto em seu ensino como em termos de administração. Assim, era crítica a falta de uniformidade nos mais variados grupos, ao ponto em que, em seu discurso de posse, João Lourenço Rodrigues, se permite expressar sua preocupação com essa realidade, ao salientar: “Pois bem: para quem observa de perto os grupos escolares, quer da Capital, quer do interior, ha uma circunstancia que não deixa de surprehender e impressionar: é sua falta de uniformidade.” (Annuario do ensino..., 1908, p. 72) e apresenta seu plano de ação, o qual convocou os diretores da capital para opinarem, ouvirem e, de repente, pensarem em saídas para solucionar os problemas que confrontavam a tão desejada padronização.

Indicamos como imprescindível demarcar que essa busca pela – quase – perfeição, a qual formatava as instituições educacionais, era pensada sob um estigma que se aproximava de uma hegemonia, cuja pretensão, era a harmonização de uma sociedade plural sob diversas perspectivas. Assim sendo, não poderíamos deixar de pontuar que todo esse projeto de uma nova nação também recaía sobre uma idealização de

[...] uma sociedade que se pretendia civilizada, mas era escravocrata, que se pretendia branca, mas era mestiça, acrescidas a isso temos limitações de ordem material, tais como condições de trabalho da população livre, as

condições de circulação e transporte e a existência de uma cultura política marcada por relações clientelísticas. (Veiga, 2005, p. 81).

Diante do que se dialogou nessa seção, gostaríamos de aludir, por fim, sobre a importância que perpassa os pequenos afazeres dos diretores; neles, reconhecemos nas pequenas atitudes uma potencialidade, ao qual, podemos considerar um indício daquilo que pensamos como uma possibilidade de subjetivação desses sujeitos. Isto posto, os grupos escolares, embora fossem o exemplo máximo da educação primária, e que, reconhecidamente, foram importantíssimos para a ampliação do ensino, também enfrentavam grandes problemas estruturais na saga de sua efetivação como instituição-modelo. Nessa continuidade, tornaram-se um símbolo que se fez perpetuar não somente em sua vigência, como também, integrou-se na memória coletiva, com uma cultura e materialidade escolar que ressoa até a atualidade. Assim, sendo possível pontuar os aspectos arquitetônicos, em que as salas ainda seguem a padronização de possuírem grandes janelas para uma boa iluminação e ventilação, a seriação do ensino, os horários bem definidos. Em destaque, o fato de a educação ser concebida para todos, imprescindivelmente, representou um passo introdutório na qualidade de uma instituição que acaba sendo a maneira mais eficaz de socialização, e, portanto, sendo eficiente em levar adiante os valores deste novo século.

## 5 NO PASSO DA ORDEM, OS DIRETORES

### 5.1 A formação simbólica do diretor de grupos escolares

[...] Assim se fecha, ou quase, esse círculo à beira do qual caminhamos. Esse círculo nos pertence, é fato, mas somente na medida em que o retemos; basta um passo para o lado, esquecidos de nós mesmos, na distração de um susto, de um espanto ou do cansaço, e já o perdemos no espaço; tínhamos até então nosso nariz na torrente dos tempos, mas agora recuamos, nadadores outrora, caminhantes no presente, e nos perdemos. Estamos à margem da lei, ninguém sabe e, no entanto, é em conformidade com isso que todos nos tratam. (Kafka, 2021, p. 26).

A essa altura de nossa pesquisa, os diretores já não são mais um mistério. Possivelmente, já não eram anteriormente, afinal, estamos trabalhando com a noção de desnaturalização dos papéis, funções, de tudo aquilo que pode ser convertido ao mundo simbólico e evolutivo desde o início. Contudo, mesmo já tendo evidenciado muito dos elementos constitutivos de suas responsabilidades, o objetivo dessa seção é apresentar as significações que ainda não conseguimos manifestar plenamente. Assim sendo, embora já tenhamos contextualizado o porquê do “surgimento” dos diretores à frente nos grupos escolares e de como a instituição necessitava – assim como ocorria nas escolas-modelo – de um indivíduo que pudesse ser o responsável para organizar, determinar e, sobretudo, fiscalizar se as atividades eram desenvolvidas conforme as recomendações. Por esse motivo, sua figura, a máxima autoridade no grupo escolar, era um cumpridor das normas; sua conduta era vista como modelo a ser seguido, sendo-lhe atribuído o papel de fiscalizador e também de símbolo de moral e disciplina; o diretor passou a representar o próprio ideal de conduta esperada no espaço educativo, incorporando em sua persona<sup>52</sup> algumas acepções de ordem e civilidade.

Em vista disso, o diretor é agora o representante do Estado nessa nova empreitada. Para tanto, a sua conduta era primordial para o bom funcionamento do “se fazer ver para bem aprender”. Isso implica que dentre muitas atribuições, ele era, ainda, a referência e o exemplo para o que deveria ser utilizado para a boa prática da conduta profissional e de uma boa aula. Nesse sentido, o que interessa aqui, além de apontar as atribuições e características iniciais

---

<sup>52</sup> Da definição do Michaelis *On-line* (2026): “[...] 2 Imagem apresentada por uma pessoa em público; maneira pela qual um indivíduo se comporta na companhia de outras pessoas, projetando uma imagem às vezes diferente de sua verdadeira identidade.” Significa que aquilo que caracteriza o diretor – agente agora previsto como fundamental ao ensino –, não diz o sujeito por trás da função, mas as idealizações que lhe são feitas. Esta percepção será melhor delimitada na seção 5.3.

deste novo posto, é o de compreender o limiar desse indivíduo e os tensionamentos que sua nova ocupação trazia. Delineia-se, desse modo, a questão de pontuar as atividades necessárias e, de reconhecer uma necessidade que é mais difundida nos dias atuais: a compreensão de direcionar não apenas no âmbito da fiscalização, mas pela contribuição pedagógica que o cargo poderia trazer consigo. Todavia, ainda que haja este apontamento, este não é um comparativo, pois tal procedimento seria injusto e anacrônico. A partir disso, é preciso reconhecer:

Desde o início, o diretor assumiu um papel central na estrutura hierárquico-burocrática que ensaiava os primeiros passos no ensino público paulista. Ele foi considerado o elemento-chave que transformaria a mera “reunião de escolas” em uma escola graduada orgânica. (Souza, 1998, p. 75).

É com a exposição que embasamos nossa escrita, e, nesse sentido, se mostra importante retomarmos, ainda, a questão do modelo e exemplo. Nossa preocupação com esse assunto, dá-se ao fato de que esse acompanhamento, torna-se na prática um delineamento do que é aceitável ou não. Em busca da valorização cívica, o espaço escolar torna-se a instituição moralizante capaz de transferir o que deverá ser os novos valores sociais e, sendo assim, o seu fazer deve imbuir-se de perspectivas as quais passam um sentimento de se viver uma nova era. Assim, o acompanhamento administrativo estava mais próximo de um atentar-se aos desvios das normas, a retificação daqueles que, por algum motivo, não se colocassem sob os novos signos, ou, antes disso, que não respeitassem os moldes que eram estabelecidos. Com isto, recai ao diretor, sujeito de expertise saber conduzir, dar instruções aos demais professores e aplicar as punições<sup>53</sup> – caso preciso fosse –, mas sempre sob o crivo do governo.

À luz desses apontamentos, entendemos como impreterível a necessidade de apresentar o posicionamento da figura do diretor em meio a sua conjuntura. Embora tenhamos feito comentários acerca disso, cremos que falta delimitar esse território. Dessa maneira, podemos colocar que o seu posicionamento frente a estruturação educacional que vinha sendo criada, é bastante conveniente. Para o Estado, é preciso dessa figura para que a escola graduada aconteça. Do outro lado, a autoridade e prestígio que lhe são concedidos não fazem dele, maior do que a própria instituição ou, ainda, o sistema no qual se insere. Posto isto, no escopo das leis e das condutas que deveria ter, deverá cumprir, reportar e fazer vigorar o meio

---

<sup>53</sup> Como o que identificamos no Decreto n. 518 de 11 de janeiro de 1898, presente no artigo 76, inciso primeiro e o qual destacamos na terceira seção deste texto.

no qual se insere. Inspiradas nessa tensão, utilizamos a passagem de *O processo* (1962) como ferramenta que nos permite acessar o local que queremos alcançar:

Diante da lei, há um guarda. Um homem vem do interior pedindo para entrar, mas o guarda não pode deixá-lo entrar. Ele pergunta se pode entrar mais tarde. “É possível”, diz o guarda. O homem tenta olhar, aprendeu que a lei foi feita para todos. “Não tente entrar sem permissão”, diz o guarda. “Sou poderoso apesar de ser o menor dos guardas. A cada sala e porta, cada guarda é mais poderoso que o anterior.” Com a permissão dada, o homem senta ao lado da porta e espera. Espera durante anos. Ele vende tudo que tem na esperança de subornar o guarda. Este, sempre aceita o que o homem lhe dá, para que o homem não sinta que não tentou. Fazendo vigília ao longo dos anos, o homem conhece até as pulgas no colarinho do guarda. Ficando gagá com a idade, pede as pulgas, que convençam o guarda a deixá-lo entrar. Sua visão é curta, mas na escuridão ele percebe o brilho imortal na porta da lei. E agora, antes de morrer, toda sua experiência se concentra em uma pergunta que nunca fez. Ele chama o guarda, que pergunta o que ele quer. O homem diz que todos lutam para ter lei. Então, por que em todos aqueles anos ninguém pediu para entrar? Sua audição não é boa, e o guarda grita em seu ouvido: “só você poderia entrar. Ninguém passaria por esta porta. Esta porta foi feita somente para você. Agora, eu a fecharei.” (*O processo*, 1962, introdução<sup>54</sup>).

Apresentamos essa ideia para que possamos de fato enunciar o que há de mais crucial nisso tudo: o diretor, diante da lei, torna-se essa espécie de agente duplo. De um lado, ele é a afirmação e representação das leis. Deve guardá-las, manter-se em vigia e obediente para poder cumprir o que lhe é ordenado. Por outro lado, ele também é como o figurão, vindo do interior, em que, mesmo detendo um certo tipo de autoridade, não é como se pudesse utilizá-la por completo, senão a partir da aprovação de seus superiores. Nesse jogo hierárquico, o diretor é peça central no funcionamento dos grupos escolares, elemento importante no arranjo educacional que vinha se formando. Portanto, há o seguinte reconhecimento:

No grupo escolar a figura central é a do diretor. Menos pela situação hierárquica do que pelas qualidades pessoais, é ele o grande animador do trabalho de todos, a força reguladora que estimula ou modera, a sanção cotidiana, que adverte ou que louva. (Almeida Júnior, 1936, p. 173; cf. Meneses, 1972, p. 122).

Em consequência, atitudes que se desviavam daquilo que operava perante a norma resultariam na destituição do indivíduo por outro. Afinal, a valoração se destina ao cargo e àquele que o corresponde, logo, nada impediria a troca de uma pessoa por outra. Neste contexto, temos uma situação em particular, em que o senhor Alfredo Maria de Albuquerque

---

<sup>54</sup> O filme começa com uma introdução – quase um prelúdio – em que cita indiretamente a passagem do livro *O processo*, de Franz Kafka (2016), e que se faz presente nas páginas 214-215.

Freitas, agora diretor do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”, relata como se sentiu ao tomar posse do cargo no dia 14 de outubro de 1901:

[...] senti-me profundamente comovido quando transpuz o limiar da porta do edifício que daquele momento em diante deveria ser a minha habitação quase que habitual, e que deveria e deverá ser o templo, onde, com bases positivamente sólidas, gerações de cidadãos deverão, nas tenras crenças, ser polidas pela educação e instrução. (Relatório do Grupo Escolar..., 1901, p. 2).

O motivo pela troca pode ser muitos, e não evidenciamos o ocorrido com o propósito de levantar as possíveis hipóteses motivacionais para tal acontecimento. Entretanto, ao apresentar a relação de grupos escolares no interior do estado de São Paulo, João Lourenço Rodrigues, ao expor as informações referentes a esse grupo, destacou que “A sua primeira directoria foi confiada ao professor normalista, Sr. Miguel Carneiro Junior, sendo successivamente dirigido pelo professor normalista Alfredo Maria de Albuquerque Freitas e pelo complementarista Sebastião Fischer.” (Anuario do ensino..., 1908, p. 280). Em vista disso, enfatizamos a mobilidade presente na formação desses cargos, haja visto que, todo esse contexto ainda estava em construção. Por isso, mesmo os diretores sendo essenciais, é preciso fazer a distinção entre aquilo que é a profissão e o indivíduo. No limiar entre profissão e subjetividade, encontra-se, portanto, às questões institucionais e o papel social que deve ser desempenhado nesses locais. Assim sendo, partimos da conceituação elaborada por Berger e Luckmann (2002. p. 79):

A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores. Dito de maneira diferente, qualquer uma dessas tipificações é uma instituição. O que deve ser acentuado é a reciprocidade das tipificações institucionais e o caráter típico não somente das ações mas também dos atores nas instituições. As tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais assim como as ações individuais. A instituição pressupõe que ações do tipo X serão executadas por atores do tipo X.

Em razão disso, o grupo escolar torna-se uma instituição não apenas pelo Estado lhe outorgar essa autoridade, mas sim, porque todos os atores que pertencem a essa conjuntura dão um corpo para essa compreensão. Dessa maneira, os autores identificam que há uma certa aceitação, na medida que as regras formulam hábitos e isto é um fator determinante para que as coisas passem a serem aceitas e, assim sendo, internalizar a dinâmica social que envolve os

diferentes espaços. Consequentemente, na linha de raciocínio sobre a desnaturalização do mundo como ele se apresenta, sob esse prisma, os diretores ganham outra lente, apesar de o problema se manter. Pela lógica aferida, o ator que se submete a uma peça sem que seu desempenho seja satisfatório – e nisso, podendo o desagrado advir dos mais variados meios, tais como discordância de ideias, não se comportar da maneira como aquele quem dirige a história esteja de acordo, ou, ainda, divergir daquilo que lhe é direcionado –, será removido e repostado por outro o quanto antes. Assim sendo,

Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada. [...] Usando a linguagem do teatro, do qual se derivou o conceito de papel, podemos dizer que a sociedade proporciona o *script* para todas as personagens. Por conseguinte, tudo quanto os atores têm a fazer é assumir os papéis que lhes foram distribuídos antes de levantar o pano. Desde que desempenhem seus papéis como estabelecido no *script*, o drama social pode ir adiante do planejado. (Berger, 1976, p. 103).

Dessarte, quando se indica a importância dos diretores, dá-se também nesse sentido: o quão é importante uma indicação que seja assertiva. O sujeito a assumir tal lugar, terá, sim, o seu reconhecimento em relação ao Estado e a população em geral. Lhe trará prestígio participar de um momento tão importante como esse, mas isso, não o isenta de suas responsabilidades e as consequências mediante suas ações. Assim, o diretor vai sendo formado por esses diferentes discursos, que lhe envolvem, direcionam, que acometem o seu corpo e que, por fim, tem de se reconhecer outro aspecto que nesse processo é muito importante: “As identidades são atribuídas pela sociedade. É preciso ainda que a sociedade as sustente, e com bastante regularidade.” (Berger, 1976, p. 108). Partimos desse apontamento para encaminharmos, além disso, uma constatação que segue por esse raciocínio ao qual estamos encaminhando e que perpassa dessa crença:

Nos novos grupos instalados no ano passado, verificou-se mais uma vez a importância decisiva que tem, para os destinos da instituição, a escolha do director.

Essa escolha é para o grupo uma questão de vida ou morte.

Pode-se dizer, em geral, que tanto vale o director, tanto vale o grupo. [...] (Anuario do ensino..., 1908, p. 84).

Os dizeres de João Lourenço Rodrigues vem ao encontro do que discutimos e replicam a ideia de que, para tal função, deve-se ter o cuidado com as escolhas dos sujeitos que poderiam ser diretores. E se esta ação, era tão fatal ao seu grupo, acaba que voltamos, ao que

se indicava ainda no início desta seção, em que situávamos os diretores como os representantes do bom comportamento e do civismo. Ademais, ele ainda reconhece que “Collocando o director no ponto de confluencia de tantos interesses desencontrados, o apoio torna-se indispensavel para poder elle enfrentar e dominar as dificuldades que, de toda a parte, surgem a entorpecer-lhe a acção.” (Anuario do ensino..., 1908, p. 84). Em detrimento ao que ele apresenta anteriormente, há um reconhecimento sobre a dificuldade de se exigir tanto, bem como o contexto em que esses indivíduos se inserem quando assumem um cargo como esse. Se esse passo é vital aos grupos escolares, podemos, ainda, indicar que é de igual importância para esses diretores, na medida em que os exaltam, também, como docentes. Formamos, assim, uma relação complexa em que, mesmo diante de uma paisagem com múltiplos elementos, em diferentes momentos, eles se convergem. Possivelmente o ponto de encontro são os objetivos pedagógicos. Conforme traz Meneses (1972, p. 192) “[...] podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim.”

Considerando o que foi apresentado, o pedagógico é essencial, pois é ele que irá remediar e permitir aos diretores terem condições de direcionar aquilo que eles devem fazer quanto ao que se é exigido nas normas, a sua conduta particular e em defesa da instrução pública, conforme se era pretendido. Ressaltamos, ademais, que esse apontamento não advém de uma romantização acerca da função, e sim, uma defesa sobre a nossa noção de atuação, em que esta se confere não somente acerca das atividades proferidas pelos agentes; a atuação a qual cercamos, trata-se de um conjunto simbólico de ações, mediações, sobretudo, de possibilidades de expressão – mesmo que estas passem pela tangente do aceitável – e aquilo que os diferentes sujeitos os quais observamos nos diferentes relatórios encontrados conseguiam pôr de si. Assim, essa pesquisa se realizou na crença de que “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.” (Foucault, 2009, p. 35).

## **5.2 No entremeio do aparelho burocrático**

A partir deste momento, alavancamos o nosso objeto de pesquisa para outro mote, o qual julgamos ser estritamente necessário: conciliar a sua função diante desse *corpus* que vinha cada vez mais tomando uma forma e que, a princípio, ia ocupando o lugar central em seu fazer, a burocracia. No entanto, antes de adentrarmos as definições do que seria a burocracia naquele instante, é preciso evidenciar o que ela é e o porquê de sua existência nos ser tão importante. Nesse sentido, a burocracia se efetiva com a organização do Estado moderno, cada vez mais complexo e com demandas administrativas que não poderiam se centralizar somente ao chefe de Estado, e, portanto, foram sendo criadas diferentes repartições, sendo que, em cada uma, era dada a distribuição de tarefas e responsabilidades intransponíveis para outros setores. Deste modo, as organizações vão sendo estratificadas e hierárquicas.

Em vista disso, essa nova disposição de organização social, ou a movimentação para que esta fosse a realidade efetivamente, se a racionalização foi o modo mais próximo para a uniformização, as diferentes repartições e maneiras de se organizar usufruem perfeitamente da burocracia. Afinal,

Os princípios de hierarquia de cargos e de diversos níveis de autoridade implicam um sistema de sobre e subordinação ferreamente organizado, onde os funcionários superiores controlam os funcionários inferiores. Este sistema permite que os governados possam apelar, mediante procedimentos pré-estabelecidos, a decisão de uma repartição inferior à sua autoridade superior. (Weber, 1991, p. 10).

É sob essa ótica, que os novos agentes educacionais se inserem. Em meio às diferentes tentativas de se fazer eclodir a instrução pública, o novo *modus operandi* se dá através de diferentes repartições e, principalmente, pelos diferentes níveis de fiscalização. Desse modo, o Estado, dando os seus primeiros passos ante a modernidade, foi se instrumentalizando, ao passo que, para superar as dificuldades do campo da educação, foi necessária a organização e implementação de diferentes órgãos de pessoal – supostamente – especializado. “Era a burocracia invadindo a esphera onde só havia logar para a technica do ensino — *A burocracia produzindo dispersão de esforços*.<sup>55</sup>” (Anuario do ensino..., 1908, p. 66, grifo nosso). Uma vez sinalizadas as abruptas instaurações, elas se faziam muito importantes, porque no jogo da

---

<sup>55</sup> São vários os comentários do inspetor João Lourenço Rodrigues sobre as dificuldades enfrentadas pelos inspetores em cumprir o que lhes era determinado, desde a efetiva inspeção das diferentes instituições de ensino até a possibilidade de fornecer orientação aos diretores quando necessário. Contudo, ressaltamos, para este instante, sua queixa quanto a maneira de se ordenar o ensino, suas diferentes frentes, responsabilidades e afazeres que se faziam parecer maiores que o que deveria ser a maior preocupação e a motivação por trás de tantas alterações: a educação.

novidade que era o desafio da educação massiva, as hierarquias eram essenciais, possibilitando a divisão das responsabilidades em meio ao encadeamento múltiplo de problemas a serem resolvidos. Assim, “A função de uma hierarquia é coordenar a repartição do trabalho e proporcionar supervisão contra negligências.” (Cortina, 1999, p. 83).

Por conseguinte, pensar os meandros da burocracia no cerne do que poderia ser empreendido de preocupações que efetivamente tinham um cunho educacional, incumbia aos indivíduos participantes dessa grande engrenagem a adequação para o que se operacionalizava. Assim, inserindo os diretores nessa equação, cujo raciocínio fora dado previamente a sua integração, devemos enfatizar que “A natureza em si da administração moderna de um cargo requer o ajuste a normas.” (Weber, 1991, p. 12). Nesse sentido, este preceito instiga muito daquilo que vínhamos traçando. O fazer dos diretores circunscrevia-se como parte vital para o funcionamento dessa ordenação educacional. Assim, a burocracia emerge como uma ferramenta muito eficaz que racionaliza os instrumentos de trabalho em prol daquilo que é preciso. Concomitantemente, Weber (1991, p. 37) assinala que

A superioridade puramente técnica da organização burocrática foi sempre a razão decisiva do seu progresso com relação a toda outra forma de organização. O mecanismo burocrático é para as demais organizações como a máquina o é para os modos de produção não mecanizados.

Frente a essa predileção racional para a tomada de decisões, é possível compreender que, quanto mais a instrução pública vai se instrumentalizando, mais amplas eram as demandas no discurso de que deviam manter o padrão do ensino como sinônimo de maior qualidade. Ou seja, esse novo modo de estruturar se configura em uma definição em que “Mais do que uma organização do trabalho de gabinete, a burocracia é um modelo de intervenção no cotidiano e nas práticas escolares.” (Philippi, 2020, p. 110). Partimos dessas exposições iniciais para encaminharmos uma apreensão que é elementar: o fazer dos diretores é permeado de atitudes que visam a burocracia, de modo que essas necessidades são anteriores ao próprio fazer e a percepção do que o cargo de direção representar-se-ia.

Por conseguinte, cunhado no carecimento da ordem, do bom entendimento e do bem servir, a função urge como o elo necessário para coordenar um novo modo administrativo. Em outras palavras, as responsabilidades que os diretores retinham diziam respeito “A legitimação de um autor anônimo em seu meio, que se dá na tentativa de mostrar e garantir a eficiência da maquinaria da instrução pública.” (Philippi, 2020, p. 110). Sob tal entendimento, ressaltamos que admitir as implicações desse engendramento não significa dizer que esses

indivíduos não poderiam agir para além de suas obrigações ou fazer de sua atuação um cumprimento de ritos desumanizados. Dessa forma, estamos acordadas com o modo que Formosinho e Araújo (2007) abordam as questões da burocracia e resgatam do que – tradicionalmente obtém-se somente o registro sobre a impessoalidade – o seu funcionamento pelo interior de suas forças, resgatando o anônimo político, ao passo que, como bem sinaliza Philippi (2020, p. 16):

Ao considerar decisões burocráticas como ações políticas, nuança as operações encabeçadas em seu interior da maquinaria burocrática. Questiona também o modelo de decisão veiculado no interior da burocracia educacional como uma possível forma de legitimação de suas próprias iniciativas.

Diante disso, ainda que se reconheça o quão a impessoalidade é importante, no entremeio daquilo que deve ser feito, Formosinho e Araújo (2007, p. 303) reconhecem que “As características principais dessa ação burocrática são a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez.” Nessa orientação, “A uniformidade é, na verdade, um conceito essencial a todo o centralismo, que não tolera que as escolas adotem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos.” (Formosinho; Araújo, 2007, p. 302-303). Dada essa contextualização, a figura do diretor de grupo escolar se configura de modo multifacetado; complexo em si e nas demais dimensões educacionais, dada as diferentes atividades que eram de seu encargo. Para explicitar um pouco do significado dessa ideia, pautamo-nos na elucidação de (Rousmaniere, 2013, p.2-3, tradução nossa):

Nas escolas públicas americanas, o diretor é a figura mais complexa e contraditória no panteão da liderança educacional. O diretor é, ao mesmo tempo, o diretor administrativo da política educacional estadual e o gestor da escola, defensor da mudança escolar e protetor da estabilidade burocrática. Autorizado a ser um empregador, supervisor, figura de proa profissional e líder inspirador, a formação e a identidade essenciais do diretor são as de um professor de sala de aula. Uma única pessoa, em uma única função profissional, atua diariamente como elo de ligação entre um vasto sistema burocrático e as experiências diárias de um grande número de crianças e adultos. Mais contraditório ainda, o diretor sempre foi responsável pela aprendizagem dos alunos, mesmo que o cargo tenha se distanciado cada vez mais da sala de aula.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Pode ser verificado no original com os seguintes dizeres: “In American public schools, the principal is the most complex and contradictory figure in the pantheon of educational leadership. The principal is both the administrative director of state educational policy and a building manager, both an advocate for school change and the protector of bureaucratic stability. Authorized to be employer, supervisor, professional figurehead, and inspirational leader, the principal’s core training and identity is as a classroom teacher. A single person, in a single professional role, acts on a daily basis as the connecting link between a large bureaucratic system and the individual daily experiences of a large number of children and adults. Most contradictory of all, the principal has always been responsible for student learning, even as the position has become increasingly disconnected from the classroom.” (Rousmaniere, 2013, p.2-3).

À luz dessas colocações, é plausível – considerando o americanismo explorado anteriormente – que a concepção dessa posição está disposta nos diferentes fragmentos daquilo que lhe é atribuído e de como o seu desempenho é extremamente importante. Ademais, “As práticas administrativas modernas [...] facilitaram esse desenvolvimento, fornecendo técnicas de gestão, uma estrutura hierárquica de tomada de decisões e uma cultura ocupacional de racionalidade.<sup>57</sup>” (Rousmaniere, 2007, p. 2, tradução nossa). Assim sendo, tínhamos a padronização em vários sentidos: a do grupo escolar, pois as escolas precisavam ter uma identidade que contribuísse na comunicação dos valores do Estado diretamente a população; aos seus diretores, lhe era direcionada a sagacidade devida para que pudessem, em verdade, acompanhar aquilo que as normas desejam de si; que fosse possível imputar na forma escolar, os anseios do governo, a exata medida de seus conhecimentos pedagógicos, sua experiência como professor e saber deter o domínio de um terreno que pouco tinha se definido. É certo que o nosso recorte se concentra nesses diferentes princípios e, explorando o frenesi desse cultivo, é possível mencionar que é no desembaraçar desses desafios, que também se constituía a autoridade perante a sociedade.

É sua forma característica de organizar as práticas que colabora com a legitimidade de seu entendimento como local de autoridade. Esse mesmo polo estratégico se aparelha através das operações dos sujeitos políticos que os povoam. É também a forma pela qual essas operações se desenham que define o uso que os sujeitos fazem da burocracia (Philippi, 2020, p. 185).

Face a isso, ser responsivo por aquilo que se espera não é unicamente coercitivo, mas o bem desempenhar daquilo que é considerado os seus deveres. Mais uma vez, é oportuno lembrarmos que, no caminhar do aparelho moderno, muitas são as acepções para as maneiras de se obter o sucesso social, no entanto, a educação é a opção que mais se destaca. Haja visto que somente ela está “[...] em condições de ‘produzir’ um homem novo, mas, para tal, é necessário que o Estado crie instituições que imprimam nas pessoas ‘gostos mais sãos e nobres’ do que os que existem.” (Formosinho; Araújo, 2007, p. 309, grifos dos autores). Esta compreensão fortalece aquilo que estabelecemos ao longo de nossa investigação, em que a educação de massa “[...] associa o progresso econômico e social ao triunfo da razão e baseia-se na crença de que a estruturação e o funcionamento das instituições estão sob o

---

<sup>57</sup> Vista do original: “Modern administrative practices [...] greased the wheels of this development, providing managerial techniques, a hierarchical decision-making structure, and an occupational culture of rationality.” (Rousmaniere, 2007, p. 2).

controle racional de um conhecimento sistemático de verdade.” (Formosinho; Araújo, 2007, p. 306).

Ao se considerar essas questões, não poderíamos deixar de corroborar com a ideia de que os aspectos burocráticos se definem, majoritariamente, sobre as hierarquias e ordenamentos. Com isso, muito daquilo que se cobrava dos diretores era justamente sobre a fiscalização, o que aqui pode ser interpretado de uma forma dupla: o fato de que ele deveria cercar os afazeres dos professores e se tornar a figura que detém o poder e diz o que está ou não correto, já foi bastante mencionado anteriormente, porém, no tocante a perspectiva dele ser o subjugado, não temos explorado tanto. Nesses termos, muitas eram as maneiras pelas quais o controle os deteriam diante do estigma de ser insuficiente e, pensando sobre o caráter administrativo, a relação com os documentos era extremamente relevante, ao passo em que era esta uma demanda a ser dominada. O íterim de seu fazer diretivo, deveria, por fim, perpassar os aspectos da prestação de contas para que, no final, a diretoria geral de ensino tivesse uma relação de papeladas existentes de ações que foram acometidas nos interiores dos grupos escolares. Sobre isso, Oriani (2025a, p. 15) ainda, nos assinala:

Se, por um lado, a padronização da escrituração atendia a um anseio burocrático de uniformização das práticas, por outro, ela também implicava em um controle sobre o trabalho dos professores e dos diretores de grupos escolares e guardava relação com a proposta de formação dos docentes.

É inegável que a formalização da modernidade no estado paulista efetivou as preocupações administrativas de tal forma que, “Dirigir um grupo escolar foi se tornando uma tarefa cada vez mais complicada.” (Meneses, 1972, p. 98). Por sua vez, reivindicamos que o caráter de suas atividades é multifacetado para além daquilo que já pontuamos. Implica dissertarmos sobre como o seu papel no aparelho público é o de agente do estado e, assim sendo, seu dever, nesse sistema burocrático, é antes de tudo obedecer e fazer prevalecer as normas vigentes para o bom funcionamento da escola. Logo, é possível traçar uma diferenciação daquilo que é da sociedade para com a educação. (Formosinho; Araújo, 2007, p. 317). Esta diferenciação se mostra eficiente, visto que, mesmo que seus propósitos tendam a caminhar para um fim comum – como em nosso caso –, entre as demandas do que se almeja pelo corpo social e o que se projeta no campo educacional, há dissonâncias de percurso e, sobretudo, as maneiras de se organizar e para que organizar. Desse modo, como funcionário público, os critérios de ações são antes voltados para o bem desenvolver do que está previsto,

em uma tomada de decisão em que o Estado diz a sociedade e, como consequência, também diz a educação.

Perante este horizonte, é imprescindível pensarmos na concepção de atuação desses diretores, para mais do que as atividades prescritas, afinal, no conduzir do grupo, certamente existem manejos os quais não conseguimos aferir e, no entanto, devemos reconhecer que este não é um certame ao qual – apesar de toda a força presente nas hierarquias – envolve a absorção desses sujeitos que não se limita a corresponder a sua função no mecanismo. Continuando com essa percepção: “De fato, a ‘perfeição’ da burocracia como tipo ideal weberiano não prevê a possibilidade de flexibilidade frente às exigências internas e externas.” (Formosinho; Araújo, 2007, p. 322, grifo do autor). E é aqui que se torna viável a nossa proposta de pensarmos sobre as possibilidades desses indivíduos diante da malha estatal. Nosso empenho diz respeito às diferentes tentativas de apreender, na figura do diretor de grupo escolar, essas lacunas de possibilidades que vislumbramos e que não o colocam unicamente no lugar de técnico do ensino, nem o reduzem ao reflexo das expectativas burocráticas.

Pensando, portanto, nas necessidades burocráticas, dedicamos para a próxima seção a demonstração dessas expedições que marcam o fazer administrativo dentro daquilo que é o que conseguimos perceber. Notamos a preocupação, no início do século XX, em se padronizar os documentos escriturários, bem como a necessidade de reportar e consultar a respeito daquilo que os diretores tinham e/ou optavam a implementar nos grupos em que comandavam. Inseridos nessa demanda pela oficialidade, havia a preocupação de que os documentos deveriam possuir uma linguagem e informações comuns “[...] foram organizadas regras para o preenchimento correto dos livros de matrículas, de frequência dos funcionários e dos alunos, assim como de cópia das correspondências, de produção de requerimentos, entre tantos outros.” (Oriani, 2025a, p. 15). Por consequência, este mesmo cuidado, inclusive, também se fazia presente nos aspectos que remetem a formação, dado que ao “[...] ensinar os futuros professores sobre o preenchimento adequado da escrituração escolar parece cumprir com um propósito de ensino acerca das ferramentas de padronização das ações no grupo escolar.” (Oriani, 2025a, p. 15). Em virtude disso, passamos a desdobrar esses escritos e seus respectivos significados, reconhecendo-os como ferramentas burocráticas e potências políticas daqueles que têm poder de deliberar, mas não sem o aval para isso.

### 5.2.1 Autoridade, sim, prestador de contas também

Para este momento, organizamos algumas informações que possibilitam a compreensão da figura do diretor nesse lugar que reforça a posição estratégica e privilegiada frente ao grupo escolar. Todavia, como autoridade não é sinônimo de autoritarismo, apesar de ocupar o local mais alto desta hierarquia – conforme a característica de sua função – aos diretores era esperado esse movimento bastante típico em que deveriam reportar a seus superintendentes aquilo que acontecia na instituição e/ou decisões e medidas que fossem tomadas. Nesse sentido, não são raros os casos em que eles recorrem a ofícios informativos, em alguns momentos acusando recebimento de um determinado material, por vezes solicitando auxílio, ainda que seja o caso de esperar da repartição responsável, uma resposta sobre como ele deveria manejar a situação. Este panorama tem sido prescrito durante todo o nosso texto, mediante as informações normativas e em nossa literatura, de modo que, ao recorrermos a Oriani (2025a, p. 9), com o intuito de direcionar o fato de que

As diversas responsabilidades mencionadas nos documentos legislativos indicam que a figura do diretor do grupo escolar foi proposta de forma direcionada para operar nas malhas do serviço público do estado de São Paulo de modo a, capilarmente, executar nas escolas as decisões político-administrativas de controle e fiscalização tomadas em um âmbito mais centralizado, como a Inspeção Geral do Ensino.

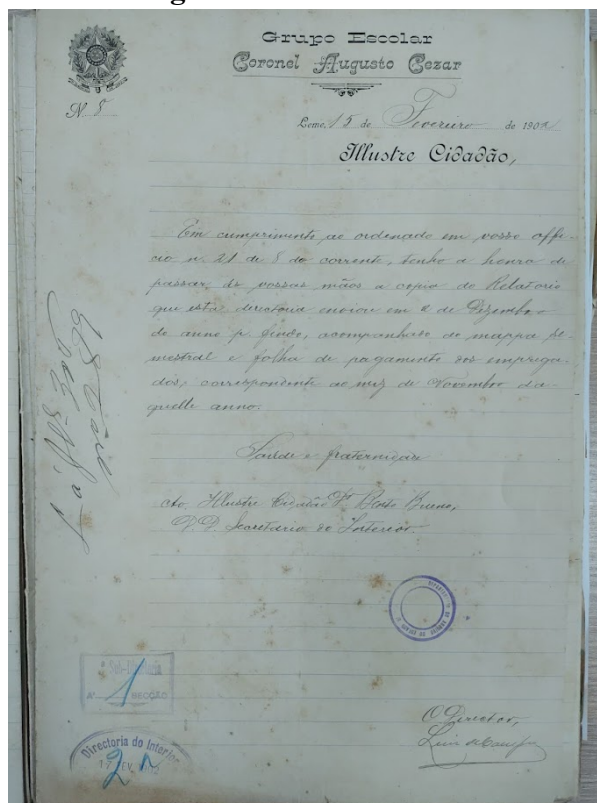
A partir disso, organizamos alguns documentos que exprimem essas movimentações. Recorremos a eles para melhor situar o posicionamento desses indivíduos diante de uma organização a qual vinha se operacionalizando cada vez mais. Como muitas eram as novidades, é natural – e mesmo esperado – haver dúvidas sobre os procedimentos do novo cotidiano escolar. Assim, houve bastante movimentação por escrito, na relação que seria a mais próxima (a que se estabelecia com a secretaria), tendo em vista que, muitos eram os empecilhos para estabelecer um contato devido com os indivíduos aos quais ficavam responsáveis pelo direcionamento dos diretores, vide os inspetores de ensino<sup>58</sup>. Dessarte,

---

<sup>58</sup> A despeito de um dos encargos dos inspetores de ensino consistir em averiguar o fazer dos diretores de grupos escolares, outra de suas obrigações era o direcionamento quando estes apresentavam dificuldades para compreender o regulamento ou mesmo para se organizar diante do método pedagógico. Ainda assim, é imprescindível considerar que os inspetores enfrentavam inúmeras dificuldades para realizar visitas às diversas instituições educacionais pelas quais eram responsáveis. Sobre esta problemática, é possível acompanhar a dimensão de tais embaraços no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908)*.

iniciamos as nossas disposições com o ofício apresentado pelo diretor Levi Camargo, em cumprimento ao requerido pelo secretário de negócios do interior, Bento Pereira Bueno:

**Figura 16 – Ofício informado como resposta à Secretaria de Negócios do Interior junto a segunda via do relatório**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Leme, 15 de Fevereiro de 1902

Ilustre Cidadão,

Em cumprimento ao ordenado em vosso offício n. 21 de 8 do corrente, tenho a honra de passar ás vossas mãos a copia do Relatorio que esta directoria enviou em 2 de Dezembro do anno referido, acompanhado do mappa semestral e folha de pagamento aos empregados, correspondente ao mez de Novembro aquele anno.

Saúde e fraternidade.

Ao Ilustre Cidadão Dr, Bento Bueno,

D. D. Secretario do Interior.

O director,

Levi Camargo. (Ofício, 1902).



Escolhemos a representação desse tipo de documento por uma instituição que não fosse um grupo escolar devido ao fato de que este é o único momento entre as fontes localizadas em que a representação dá-se por uma mulher. Como essa característica vai sendo construída ao longo dos anos e sendo reforçada por muito tempo, apoiamo-nos no trabalho *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina* (1993), em que implica justamente este cenário em que, apesar de o magistério ser – em sua maioria – composto por mulheres, quando se trata de posições de poder, essa mesma profissão passa a ser dominada por homens. A esse respeito as autoras irão nos dizer que, levou-se muito tempo para que as mulheres pudessem de fato ocupar um lugar na sociedade que não fosse exclusivamente associado às tarefas domésticas e como a ideia da habilidade feminina para com as crianças permanecia intransponível, ao final do período imperial<sup>60</sup>

A Escola Normal [...] passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que pretendiam lecionar efetivamente, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem (Bruschini, Amado, 1988, p. 5). (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

Em consideração a isso, continuamos nesta seara de compreender as motivações por trás dessa ausência, sob os seguintes aspectos:

[...] a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada. [...] Apesar de representarem a maioria absoluta, as professoras levavam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira e remuneração. (Demartini; Antunes, 1993, p. 7).

Isto significa que, apresentar um maior número profissional, em suma, não representava tanto assim em termos de reconhecimento social. Era importante que as mulheres agora pudessem ocupar um espaço maior da vida civil, no entanto, isso ainda era condicionado ao mau pagamento e pouca flexibilidade para expansão de suas carreiras, ainda

---

<sup>60</sup> As autoras também fazem a seguinte menção: “Em São Paulo a mulher só teve real acesso à Escola Normal em 1875, com a criação de uma seção feminina anexa ao seminário das educandas.” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6). Elas ainda destacam que houve outras movimentações nesse sentido, em que incentiva a formação feminina, como o caso do Regulamento de 7 de Janeiro de 1845 e que, entretanto, nenhuma iniciativa anterior foi concretizada.

mediante a possibilidade de galgar maiores posições na carreira docente, tendo em consideração que

[...] esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o espaço “feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instrução pública etc. e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina. (Demartini; Antunes, 1993, p. 12, grifo das autoras).

Dispomos deste parecer, para voltarmos a nossa atenção a diretora Ancilla Invernizzi<sup>61</sup>. O *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908)* nos permite saber que ela foi a primeira pessoa responsável pelas Escolas Reunidas do Bom Retiro<sup>62</sup>, ao qual o inspetor geral de ensino nos diz:

Sua primeira direcção esteve confiada á professora D. Ancilla Invernizzi, que a exerceu até o dia 29 de Abril do anno vigente, succedendo-a nesse cargo o professor Benedicto Maria Tolosa, actual director, que iniciou o exercicio de suas funções em 4 de Maio do mesmo anno. (*Annuario do ensino...*, 1908, p. 327).

O motivo de seu afastamento não é mencionado e não nos é possível aferir com certeza os possíveis desdobramentos de sua jornada profissional. Para finalizarmos esse assunto<sup>63</sup>, é impossível, entre diversos outros aspectos, não corroborar com a afirmação de que “O cargo do diretor, facultado a profissionais do sexo masculino, em sua maioria, reforçava, outrossim, as desigualdades nas relações de gênero estabelecidas no universo social

<sup>61</sup> Na documentação apresentada na figura 14 e nas demais, há sempre a correção de “O director” para “A directora”. Como a disposição do termo no feminino não parecia uma opção, buscamos por uma normativa que nos auxiliasse a compreender esse movimento e obtivemos a Lei n. 2.749, de 2 de abril de 1956, que dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas. Em suma, apesar de as mulheres poderem ocupar estes papéis que, majoritariamente, eram desempenhados por homens, escapava do imaginário social – sobretudo dos documentos escriturários que eram organizados e idealizados por homens e para eles – que as mulheres se dispunham a desempenhar tamanha atividade.

<sup>62</sup> Abrimos esta nota, com a ambição de mencionar dois aspectos que consideramos bastante importantes. O primeiro, é que, as escolas reunidas, por definição de João Lourenço Rodrigues: “Elles não constituem, com effeito, um typo escolar proprio, a não ser sob o ponto de vista quantitativo ou de reunião material de escolas em um mesmo predio.” (*Annuario do ensino...*, 1908, p. 323). A segunda é informar que esta unidade de ensino foi criada por decreto de 17 de Abril e foi instalada em 1º de maio. A partir do Centro de Referência em Educação Mario Covas, obteve-se a informação de que esta reunião de escolas passou a ser um grupo escolar em 1909.

<sup>63</sup> Sobre essa temática, obras como a de Frazão (2018), são de extrema relevância, pois em *Memórias de diretoras*: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970) a pesquisadora recupera, por meio da História Oral, a formação e a trajetória profissional dessas diretoras, possibilitando compreender outros cenários do aspecto formativo e como funcionava essa possibilidade dessas mulheres se mostrarem aptas para um cargo administrativo.

mais amplo.” (Souza, 1998, p. 80). Voltemos, pois, a verificar os movimentos prescritos pelos diretores de outros grupos escolares.

Dessa vez, o nosso olhar recai ao Mappa do pessoal do Grupo Escolar “Julio de Mesquita”, que apesar de ser o mesmo tipo de informação, por estar presente no relatório anual, realiza uma síntese das ocorrências envolvendo os trabalhadores daquela instituição. Logo, destacam-se alguns elementos, como o fato do número de pessoas ser bem maior, o que já demonstra um diferencial entre as escolas reunidas e os grupos escolares: uma organização mais complexa. Na sequência, esses detalhes poderão ser observados:

**Figura 18 – Mappa do pessoal do Grupo Escolar “Julio de Mesquita”**

— N. 1 —

**MAPPA de todo o pessoal em exercicio durante o anno de 1901, com as faltas respectivas de cada um e sua totalidade nas columnas correspondentes.**

| NÚMEROS | NOMES                         | Cargos     | FALTAS - MESES DO ANNO |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                        |
|---------|-------------------------------|------------|------------------------|-------|-------|------|-------|-------|--------|----------|---------|----------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         |                               |            | Fevereiro              | Março | Abril | Maio | Junho | Julho | Agosto | Setembro | Outubro | Novembro | TOTAL DAS FALTAS |                                                                                                                                                                                    |
| 1       | Glycerio B. C. Barrios. . .   | Director   |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          | 1                | Effectivo exercicio.                                                                                                                                                               |
| 2       | D. Arcadia de C. Rivera . .   | Professora |                        | 12    | 22    | 23   |       |       |        |          |         |          | 39               | Esteve em gozo de 45 dias de licença, de 18 de Março em diante, sendo exonerada a seu pedido a 4 de Junho.                                                                         |
| 3       | D. Alice Chagas . . . . .     | "          |                        | 1     | 1     |      |       |       |        |          |         |          | 2                | Mudou-se para Mogy-Mirim a 5 de Maio.                                                                                                                                              |
| 4       | D. Francisca Fernandes. . .   | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          | 6                | Effectivo exercicio.                                                                                                                                                               |
| 5       | D. Benedicta da S. Chagas. .  | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 6       | D. Maria N. Salgado. . . . .  | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 7       | D. Lucilla N. Cintra. . . . . | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          | 4                | Entrou em exercicio a 1.º de Julho.                                                                                                                                                |
| 8       | D. Maria M. de Pinho. . . . . | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          | 3                | " " " a 8 de Maio.                                                                                                                                                                 |
| 9       | D. Carmela Stavale. . . . .   | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | " " " a 9 de Abril.                                                                                                                                                                |
| 10      | D. Francisca Guimarães . . .  | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | " " " a 1.º de Julho.                                                                                                                                                              |
| 11      | D. Julieta Fernandes. . . . . | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | Exerceu o cargo, como substituta, a 18 de Março a 30 de Junho.                                                                                                                     |
| 12      | Sistino X. Ferreira. . . . .  | Professor  |                        |       |       |      | 2     |       | 1      | 1        | 5       |          | 1                | Effectivo exercicio.                                                                                                                                                               |
| 13      | Francisco de O. Chagas. . .   | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 14      | Jacomo Stavale. . . . .       | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         | 2        | 2                | Entrou em exercicio a 12 de Abril.                                                                                                                                                 |
| 15      | Miguel L. Cardim. . . . .     | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | Effectivo exercicio.                                                                                                                                                               |
| 16      | Nicanor F. da Silva. . . . .  | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 17      | Joaquim P. Pupo Junior. . .   | Porteiro   |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 18      | Miguel Longue. . . . .        | Sirvente   |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | "                                                                                                                                                                                  |
| 19      | D. Maria C. Marchant. . . . . | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | Falleceu no dia 25 de Junho.                                                                                                                                                       |
| 20      | D. Carolina C. d'Araujo. . .  | "          |                        |       |       |      |       |       |        |          |         |          |                  | Entrou em exercicio a 1.º de Julho.                                                                                                                                                |
|         | TOTAL. . . . .                |            |                        | 13    | 25    | 26   | 4     | 2     | 15     | 7        | 5       | 97       |                  | No mez de Fevereiro estiveram interrompidas as aulas, devido aos concertos de reconstrução na fôrma do edificio.<br>O anno lectivo constou de 9 mezes apenas, de Março a Novembro. |

**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

No que se segue, outra informação que consideramos interessante de expor é a discriminação dos valores de pagamento apresentados pelo diretor Alfredo Maria de Albuquerque Freitas.



Como informações a serem destacadas, o documento apresenta a assinatura de todos os funcionários, bem como ali na parte de observações tem o comentário do diretor, que assina o seu nome e assinala “para circular”. Em seguida, há a observação:

Visto.

Piracicaba, 1º de Fevereiro de 1902

O Inspector municipal

José Ferreira da Silva. (Piracicaba, 1902).

Continuando com as exposições, na figura 20 observa-se a relação de materiais recebidos pelo diretor Maurício Camargo.

**Figura 20 – Diretor acusa recebimento do suprimento autorizado**

Suprimento autorizado para o Grupo Escolar de *Araras*.

Em *14* de *Outubro* de *1908*.

“Papel Oficial” - São Paulo - 1908

| N.º do ordm | Quantidade | Discriminação dos objectos | Nomes dos autores ou especificações | Observações                                                              |
|-------------|------------|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| ✓ 1         | 40         | Mapas menores              |                                     | Pede-se devolução, com recibo do destinatário, à Secretaria do Interior. |
| ✓ 2         | 4          | Mapas semestraes           |                                     |                                                                          |
| ✓ 3         | 40         | Folhas de pagamento        |                                     |                                                                          |
| ✓ 4         | 40         | Demonstração de Despesa    |                                     |                                                                          |
| ✓ 5         | 150        | Relatório mensal           |                                     |                                                                          |

*Recbi. Araras, 15 de Outubro de 1908*  
*Diretor - Maurício Camargo*

*GRUPO ESCOLAR*  
*DE OLIVEIRA*  
*ARARAS*

*RECEBIDO DO ESTADO*  
*15-10-08*

O Chefe da seção,  
*Francisco Botelho.*

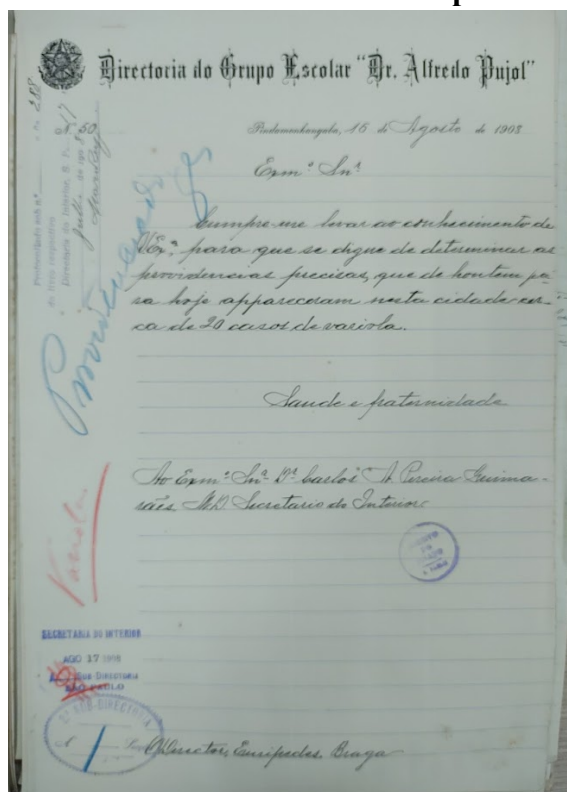
A distribuição dos mapas só será feita entre as escolas do Estado e sem equalidade de modo a dar a distribuição anual.

**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo

Assim, como pode ser verificado em “observações”, o diretor retornou o documento, originalmente da Secretaria de Negócios do Interior, com sua confirmação datada de 15 de outubro de 1908.

A seguir temos menção de um caso um pouco mais específico em que o diretor sinaliza que, no município, já há cerca de 20 casos de varíola e pede instrução sobre o que deve ser feito.

**Figura 21 – Diretor do Grupo Escolar “Dr. Alfredo Pujol” informa sobre cerca de 20 casos de varíola no município**



**Fonte:** Arquivo Público do Estado de São Paulo.

No detalhe, eis a mensagem enviada pelo diretor:

Pindamonhangaba, 15 de Agosto de 1908

Exº Snr.

Cumpra-me levar ao conhecimento de V. Exª, para que se digue de determinar as providencias precisas, que de hontem para hoje appareceram nesta cidade cerca de 20 casos de variola.

Saude e fraternidade

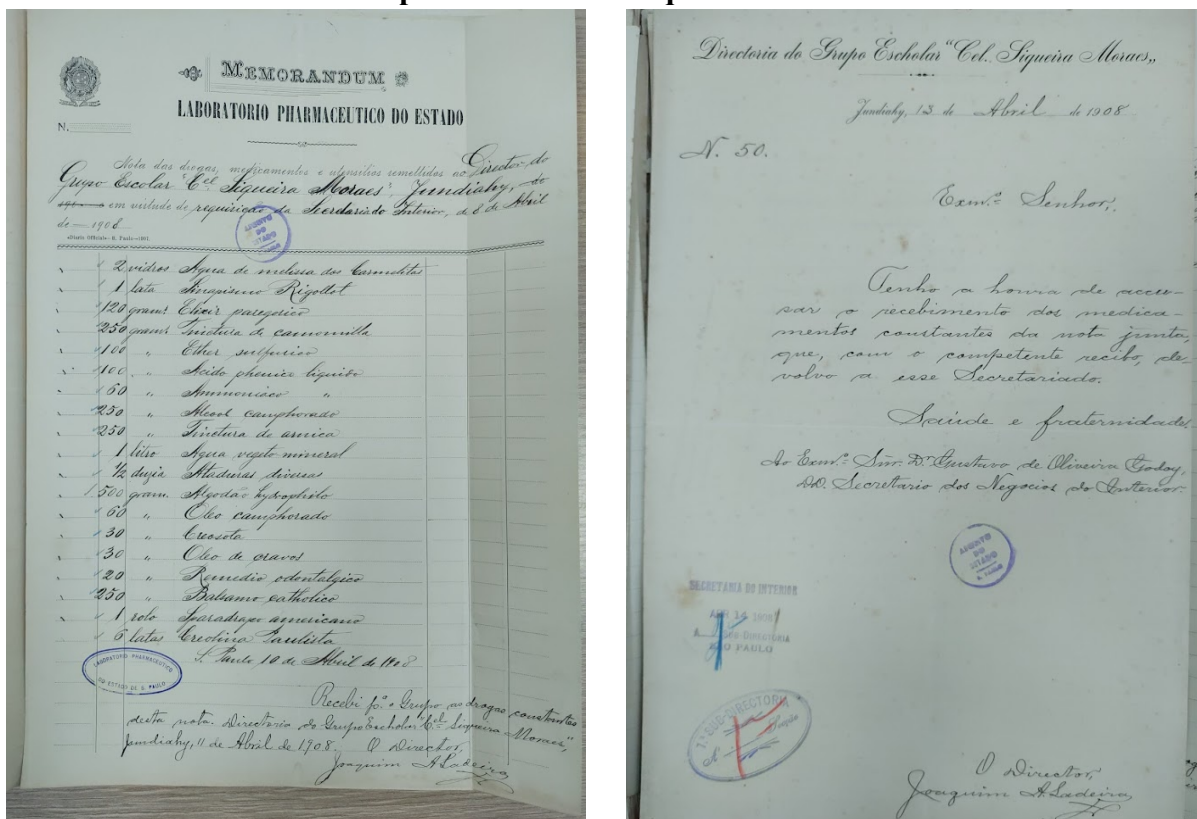
Ao Exmº. Snr. Dr. Carlos A. Pereira Guimarães. D. D. Secretario do Interior.

O Director, Euripedes Braga. (Pindamonhangaba, 1908).

Ademais, entendemos ser pertinente mencionar que é possível verificar a palavra “Variola” escrito na lateral do ofício.

O desdobramento seguinte refere-se a uma apresentação de itens farmacêuticos direto do Laboratório Pharmaceutico do Estado para o Grupo Escolar “Cel. Siqueira Moraes”.

**Figura 22 – Recebimento de itens gerais do laboratório farmacêutico do estado para o Grupo Escolar “Cel. Siqueira Moraes”**



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo

O ofício de recebimento pode ser constatado na sequência:

Jundiahy, 13 de Abril de 1908

Exmº Senhor

Tenho a honra de accusar o recebimento dos medicamentos constantes da nota pronta, que, com o competente recibo, devolvo a esse Secretariado.

Saúde e fraternidades.

Ao Exmº Senho Dr. Gustavo de Oliveira Godoy,

D.D. Secretario dos Negocios do Interior.

O Diretor,

Joaquim A. Landeira. (Jundiaí, 1908).

Esse é um exemplo interessante em que permite a visualização do documento que veio pelo Estado e aquele que o diretor deve fazer a sua devolutiva, informando ao secretário que recebeu tudo corretamente. Assim, como quando iniciamos nesse intento, finalizamos essas exposições incluindo que, escolhemos momentos variados das fontes encontradas de maneira que facilitasse a apreensão dos afazeres dos diretores, bem como permitisse vislumbrar os seus diferentes itinerários burocráticos.

### **5.3 Normas, atuação e possibilidades de subjetivação**

Ao chegarmos, enfim, ao que talvez possa ser considerado o diferencial desta investigação, importa enfatizar que muito do que se apresenta neste contorno já vinha sendo delineado ao longo do texto, de tal forma que o problema se encontra suficientemente posto e este fazer, em certa medida, elucidado. Ainda assim, reiteramos que os diretores de grupos escolares configuram-se como figuras complexas, cujo desafio tem sido demonstrar as diferentes maneiras pelas quais a sua atuação resulta do movimento simultâneo de ser circunscrito e de se circunscrever. Tal paradoxo relaciona-se diretamente às distintas compreensões que temos mobilizado acerca daquilo que constitui as acepções do que representaria um diretor de grupo escolar e suas respectivas responsabilidades. Neste momento, dedicamos este segmento ao reconhecimento, sobretudo, do princípio individual presente nos referidos documentos, razão pela qual nos apoiamos na noção de sujeito na qualidade de “[...] aquilo que subjaz, como substrato ou fundamento, sobre o qual incidem as predicções.” (Ferreira Neto, 2017, p. 9).

Admitida essas questões iniciais, esse desafio denota um esforço em interpretar suas atuações, sem que isso implique em uma definição tão fechada em si, que não nos seja possível articular suas possíveis significações. Isto posto, é muito importante ressaltar que aquilo que destacamos está diretamente ligado às expectativas, que, em sua maioria, são externas – ou mesmo anteriores – a esses sujeitos. Assim, quando nos dedicamos a interpelá-los pelos aspectos simbólicos, reconhecemos que os fazeres de um diretor são mais ou menos aquilo que se espera deles. Nesse sentido, existe, é claro, aquilo que está inscrito nas leis e decretos e que eles não devem, jamais, se desviar disso, porém, há, ainda, um olhar um pouco menos direto e que também o subjuga: o seu prestígio e as constantes observações

sobre os deveres em uma instituição como aquela. Todavia, apesar desse “peso” simbólico e dos deveres para com a instrução pública, entendemos que

[...] não basta afirmar que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído. Ele é constituído em práticas verdadeiras – práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los. (Foucault, 1995, p. 275).

Assim, munidas desses artefatos que permitem a compreensão das diferentes instâncias às quais esses diretores precisam demonstrar o seu desempenho, a percebemos como uma linha muito tênue; por um lado, tudo aquilo que fazem – ou indica que fizeram – pois lhes era mandatário, e, por outro, o que eles dizem, o que nos demonstram que, mesmo diante desse emaranhado de atribuições, há sempre uma maneira pela qual, *se percebem*; o movimento que indica aquilo que é deles, de suas crenças e que só será alterado conforme o for requerido. Dessa maneira, quando pensados os aspectos da análise do discurso, é sempre essencial o olhar de que ela “[...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não monarquia do significante.” (Foucault, 2009, p. 70). Reconhecemos, neste instante, estarmos transitando em um lugar ardiloso, o qual não se imprime com clareza, a não ser que seja do intento de quem o escreve: a identificação da consciência, ou aquilo que se pensa. Por conseguinte,

A verdadeira intuição não é o juízo de gramaticalidade, mas a avaliação das variáveis interiores de enunciação em relação ao conjunto das circunstâncias. [...] Quando essas variáveis se relacionam de determinado modo em um dado momento, os agenciamentos se reúnem em um *regime de signos ou máquina semiótica*. (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 24, grifo dos autores).

Retornamos, portanto, àquilo que indicamos ainda no início desta escrita: não existe poder sem possibilidade de liberdade (Foucault, 2014) e, sendo assim, mesmo essas definições externas, as regras exigidas na desenvoltura do papel como diretor de grupo escolar, há sempre algo que escapa: a própria capacidade de pensar por si e pensar a si frente a maquinaria da instrução pública. A pergunta íntima que lançamos: “quem sou eu em meio a todas essas instalações?” ou, de repente, “de que maneira me percebo como um diretor?” estão aquém do que nos é possível aferir, todavia, há resquícios de percepções que dizem respeito às suas atividades, e é nisto que nos apoiamos.

Frente a essas ponderações, para entender os modos de subjetivação, é preciso se inserir no meio dos quais são acometidos anteriormente em uma sujeição. Do mesmo modo que os indivíduos não se fazem sozinhos, são antes preparados ao longo de suas vidas em que, em suas jornadas particulares, serão apresentados a um determinado papel social, o qual Deleuze e Guattari (2011b, p. 18) reiteram: “Não existe significância independente das significações dominantes nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição. Ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado.” À vista disso, os relatórios se efetivam como uma ferramenta que nos possibilita compreender os caminhos que esses indivíduos exerceram no montante de sua função. Dessa maneira, analisar a subjetividade a partir dessa ótica é importante, pois

assume-se o foco na subjetividade não como produto, mas como processo histórico e geograficamente localizado; em segundo lugar, implica na ampliação do corpus da pesquisa para além da linguagem e do simbólico, na direção das práticas institucionais, historicamente analisáveis; finalmente [...] rompe com uma visão exclusivamente individualista da subjetividade para estudá-la em sua dimensão *coletiva*. (Ferreira Neto, 2017, p. 22, grifo nosso).

Diante das informações estabelecidas, cremos ser este o momento oportuno para começar a demonstrar os elementos por meio dos quais conseguimos nos aproximar daquilo que pesquisamos. Assim, antes de iniciar tais demonstrações, é imprescindível delinear que as exemplificações aqui presentes não remetem a uma totalidade, mas à necessidade de realizar essa experimentação de forma conjunta. Dito isso, o relatório que mais nos fornece subsídios nesse sentido é o do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr.”, tanto por sua extensão quanto pelo fato de seu diretor elaborar diferentes apontamentos. A partir disso, utilizamos a transcrição realizada pelo diretor Orestes Guimarães, acompanhada dos comentários proferidos na inspeção<sup>64</sup> escolar que ocorreu no dia 01 de fevereiro de 1901:

Visitei o Grupo Escolar de Ribeirão Preto. Não pôde ser mais grata a inspecção que me deixou a verificação do meticoloso cuidado com que está sendo organizado e dirigido neste Grupo, graças a proficiência, bôa vontade e excellent orientação do seu director que bem comprehende que não ha felicidade possível, que não ha progresso e que um povo não é grande sem instrucção.

Meus parabens ao Srº Orestes Guimarães.

Ribeirão Preto, 1º de Fevereiro de 1901.

---

<sup>64</sup> O diretor menciona que, naquele ano, o grupo teve as seguintes visitas: os inspetores Virgilio Cezar dos Reis, José Alves Guimarães Junior e Bento Galvão e Silva. Também estiveram por lá o Conselheiro Camello Lampreia, Ministro de Portugal e Armando de Azevedo, representante do Estado de São Paulo. (Relatório do grupo..., 1901, p. 25).

Dr. J. A. Guimarães Jr.

Bento G. Silva. (Relatório do grupo..., 1901, p. 25).

É evidente que, ciente de suas responsabilidades, utilizar-se desse espaço que o documento lhe proporciona é bastante sensato de sua parte, afinal, esta fala se insere na confirmação que mais lhe seria bem-quista: a do cumprimento de seu ótimo desempenho. Tal estratégia, no entanto, não se apresenta como um indício direto de subjetivação; ele denota de uma demonstração anterior, de seu raciocínio particular em que opera um “eu” oculto, em que não se indica sua opinião de forma direta, mas esta se encontra ali, mesmo que indiretamente. Evidenciar esse movimento é fundamental para compreendermos a lógica pertencente à escrita, que é burocrática e, sabendo daquilo que deve comprovar, usa estas questões em seu próprio benefício. Com isso, reconhecemos nos relatórios, mais do que a percepção que possa se aproximar das práticas cotidianas – uma vez que suas indicações não dão a devida dimensão do que elas poderiam ter sido dentro daquele grupo no dia em que de fato ocorreram –, mas esse tipo de escrita, nos permite a possibilidade de traçarmos o limiar do que nos é permitido alcançar. Nós nos importamos com o conteúdo daquilo que se é escrito, pois a escrita em si, embora diante do contexto o qual já apresentamos por ser um documento oficial, ainda sob essas circunstâncias, incorpora muito daquele que a escreve, sendo que “Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. [...] é um caso de devir<sup>65</sup>, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.” (Deleuze, 2011, p. 11) e o que se apresenta não pode ser lido somente como um simples cumprimento de norma, afinal, “[...] a linguagem é caso de política antes de ser caso de linguística [...]” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 102).

Dando continuidade a esse empenho, usufruímos das questões burocráticas, para tensionar um pouco mais os sentidos que são direcionados às ações dos diretores, bem como pensar o sujeito – ou sua subjetividade – em uma organização que – como já dispomos – constitui-se na apatia e impessoalidade. Admitindo essas impossibilidades, Foucault (2008, p. 322) salienta essas perspectivas perante o sujeito pela visão burocrática, em que indica:

---

<sup>65</sup> Embora não seja a primeira vez que o termo “devir” apareça em nosso texto, consideramos este um momento conveniente para adentrarmos aos detalhes da potencialidade que ele exige. Assim, ele é uma afirmação daquilo que não se resume às inscrições previstas, logo, ao estabelecermos um elo com o nosso objeto de pesquisa, admitimos a possibilidade de esses diretores poderem escrever a si. A esse respeito, é primordial assinalarmos o fato de que o que fazemos está mais próximo de um exercício de aproximação do que de uma definição ou mesmo de uma regra de modos de leitura.

Max Weber formulou a questão: se alguém pretende comportar-se racionalmente e regular a ação de outro a partir de princípios verdadeiros, qual parte de si mesmo ele deve renunciar? Qual é o preço ascético da razão? A que tipo de ascetismo alguém deve se submeter?

É sob essas problemáticas que ele incide nas suas próprias questões em que opera o movimento contrário perante os subsequentes questionamentos: “como algumas formas de interdição demandaram certos tipos de conhecimento sobre si? O que alguém deve saber sobre si para que esteja disposto a renunciar a qualquer coisa?” (Foucault, 2008, p. 322). Para tanto, desenvolve quatro tipos de tecnologias distintas, sendo as “tecnologias de produção”, “tecnologias dos sistemas de signos”, “tecnologias de poder” e, por último, aquelas que mais nos interessam, as “tecnologias de si”, as quais

[...] permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 2008, p. 323-324).

Por isso, quando pensamos nas possibilidades do fazer-se, pensamos não o sujeito individual, mas o sujeito diretor de grupo escolar que, nesse período seminal da instrução pública paulista, desempenha um cargo fundamental na vigência dos bons preceitos, tal qual se espera do governo. Este é um paradoxo que permite constituir essas demarcações que são individuais e que, no entanto, reverberam para aquilo que se compreende de um diretor. Nessa orientação, devemos recuperar o olhar para as capacidades administrativas e diretivas, em que Teixeira (1961, p. 85) auxilia a perceber a importância cabida desses aspectos, sobretudo ao se tratar do ensino primário. Pois assim o diz:

No ensino superior a Administração é quase mínima, no secundário, é média, e no primário, é máxima. [...]

Máxima, por quê? [...]

Porque, se podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia a sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, sou obrigado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito fôr o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração.

Utilizamos deste trecho, porque, ainda que sua fala seja referente a demandas posteriores ao que temos problematizado, consideramos que suas ideias externam bem as

adversidades enfrentadas pelos diretores e mantém a concepção do quão importante é a presença de sua figura dentro – no nosso caso – do grupo escolar. Diante dos diversos problemas de instalação, de uniformidade e da própria concepção de modernidade, o diretor torna-se o sujeito que deve ter a capacidade de fazer o elo de equiparação das faltas, sejam elas materiais ou pedagógicas. Em vista disso, retornamos aos relatórios e o que eles têm a acrescentar mediante ao que foi exposto, a começar pelo diretor do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”, Eduardo José de Camargo, que louva o pessoal de seu grupo com as expressões:

É incontestável a vantagem que resulta quando reina ordem e harmonia em um corpo colectivo que, animado pelo mesmo sentimento, trabalha com ardor para o triumpho de uma causa justa e santa, que mira um objectivo tão importante como a instrucção popular. [...]

Os professores, que constituem o corpo docente deste grupo, convergindo suas vistas para um mesmo fim, trabalhando sempre de *commun accord*, auxiliando-se reciprocamente pela troca franca e leal de conselhos pedagogicos, na maneira de ministrar esta ou aquella materia, tornam-se inquestionavelmente dignos de todos os louvores. (Relatório do grupo..., 1901, p. 3).

Seus elogios reforçam a ideia de que ao diretor, cabe, também, a importância de ser o “animador do trabalho de todos<sup>66</sup>”, como colocado por Almeida Júnior (1936), em que deve saber organizar, mas é de bom-tom saber reconhecer os esforços que, conforme demonstramos, não são poucos. Pensando no conteúdo que se insere em seu relato, se fôssemos pensar nos aspectos burocráticos que envolvem uma seção que se pretende falar a respeito do corpo docente da unidade presente, dificilmente seriam esses os elementos que estariam sendo ressaltados. Isto, contudo, não implica em um comparativo do que é melhor ou não, mas um destaque sobre os problemas que perseguimos. Ainda com referência ao fazer dos diretores, Cortina (1999, p. 145) irá ressaltar que

[...] desde sua criação, o cargo de diretor no ensino público paulista, embora reconhecendo um papel preponderantes dentro do contexto renovador do ensino, tem como funções primordiais, gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos desenvolvidos na escola.

E é em relação a isso, que povoamos este entremeio das perspectivas subjetivas, mesmo quando estas sejam sobre aquilo que consta como regulamentado e definido, como

---

<sup>66</sup> Esta expressão apareceu anteriormente em sua íntegra na seção 5.1 na página 111.

sobre o período de matrícula, o qual o diretor – mais adiante no relatório – segue opinando e argumentando sobre o porquê de pensar de tal forma:

Continuo a manter o mesmo modo de pensar em relação a epocha da matrícula.

Entendo que, nas cidades do interior, não deve ser limitado o prazo de 30 dias para a inscrição de alumnos em qualquer estabelecimento de instrução publica; pois, o systema de vida errante dos paes e tutores na sua maioria proletarios, consequentemente obrigados a buscar o pão hoje aqui; amanhã ali; dá como consequencia áquelles que não chegam no prazo determinado a deixarem seus filhos e tutelados, privados de instrução por meses e quiçá por annos.

Eis porque julgo de proveitosa vantagem para a instrução, a faculdade da matrícula em qualquer epocha do anno, tendo apenas o inconveniente de não chegar o pequeno numero de retardatarios com habilitação necessaria para, nos exames finaes, conseguir acesso de anno. (Relatório do grupo..., 1901, p. 4-5).

Vimos, por meio de sua fala, que a sua preocupação dá-se pelo fato de que muitos estudantes ficam sem a possibilidade de se matricular devido ao tipo de trabalho que os seus responsáveis possuem. A sugestão, que não se configura em uma proposta formal, despeja somente a análise dos problemas que viam acontecerem na instituição em que dirigia. Na função de diretor, ele usa aquilo que pode para firmar-se e na percepção de como ele resolveria esse tipo de problema. Um movimento que nos indica uma preocupação particular e que também reflete nas necessidades da educação pública. Em continuidade, adentramos outra situação opinativa, em que, o diretor. Alfredo Maria de Carvalho Albuquerque, do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”, ao apresentar quais eram as professoras e os professores que atuavam naquele local, dá enfoque ao ano em que Anna Candida Couto era a regente, para então exprimir a seguinte consideração sobre este primeiro ano:

Existe um primeiro anno feminino in[m]pplementar e a sua professora é D. Anna Candida Couto, empossada dia 27 de março de 1901 com 1 falta. [...]

Achei desde a minha posse, a creação deste anno como uma inutilidade, por isso que o Grupo não estando ainda bem constituido ella vem prejudicar a formação annos inferiores. (Relatório do grupo..., 1901, p. 5).

É difícil estabelecer, com precisão, o que ele percebe como tão danoso na existência desse ano em particular. Em todo o documento, esta é a única menção feita sobre esse assunto, ele faz somente esse destaque e nada mais é dito. Talvez seja válido lembrar que o diretor entrou no grupo já próximo ao final do ano, portanto, muito daquilo que ele escreve é sobre

suas impressões iniciais, uma tentativa de mapear o que se tem naquele grupo escolar, a sua organização e demais itens que são de interesse da Secretaria de Negócios do Interior, principalmente, o número de matrículas. Diante disso, entre o limite do público e o privado da consciência, esta é atravessada por aquilo que a conduz, entre as possíveis aceitações, entendimentos ou mesmo as represálias daqueles que souberem identificar que, no jogo de poder, a saída é saber dialogar sob a mesma linguagem, ainda que nesse código comum se estabeleça um significado outro, uma enunciação “[...] de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos.” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 31). Dessa maneira, buscamos demonstrar essas percepções em face das expressões:

[...] Tratando o Governo do Estado da construção de um prédio para o Grupo Escolar desta cidade, sou de parecer que tal edificio deverá ser localizado e construido com uma capacidade que satisfaça o intuito do artigo 55 § 1<sup>67</sup> do Regulamento de 11 de Janeiro, pondo de parte a ideia erronea da criação de dois Grupos, porque satisfeita[s]<sup>68</sup> as disposições do recém citado artigo, a população escolar desta cidade não dará para manutenção de duas casas. [...]

Um Grupo Escolar com vinte classes, com a frequencia de que tracta o artigo 63 § unico<sup>69</sup> do Regulamento, podera comportar até uma média diaria de 100 a 400 alumnos as suas despesas, como muito bem conhece Vossa Excelência, serão muito menores que as de dois Grupos. [...]

Demais, esta casa é arrendada pela Camara Municipal, não é proprio do Estado, porque sujeitar-se o Governo a eventualidades deveras e imprevistas despesas, como já tem acontecido em diversas localidades? Assim, pois, quando digo que ao novo Grupo a construir-se, deverá ser anexado [a] este com o seu pessoal e material, zelo pelos interesses do Governo, de quem sou obscuro funcionario. [...]

*Não tenho paixões, combato, com argumentos da propria lei, a ideia, corrente nesta cidade, da criação de dois Grupos. (Relatório do grupo..., 1901, p. 7-8, grifo nosso).*

A partir das argumentações do diretor Orestes Guimarães, torna-se possível percebermos a trajetória daquilo que ele pensa, bem como a sua sustentação, tal qual viemos sinalizando. Se deveria ou não haver mais de um grupo escolar, pode parecer “incoerente” – quando comparado com as projeções republicanas (de expandir o máximo possível o número

<sup>67</sup> Presente no Decreto n. 518 de 11 de janeiro de 1898, este inciso indica que: “Cada grupo escolar poderá comportar até ao numero maximo de dez escolas de ambos os sexos e funcionará sob uma só direcção, mas com completa separação de sexos.”

<sup>68</sup> Optamos por deixar em colchetes as correções presentes no trecho transcrito, e estas alterações podem ser consultadas nas figuras 6 e 7, ao abordarmos as questões referentes às “marcas de leitura”.

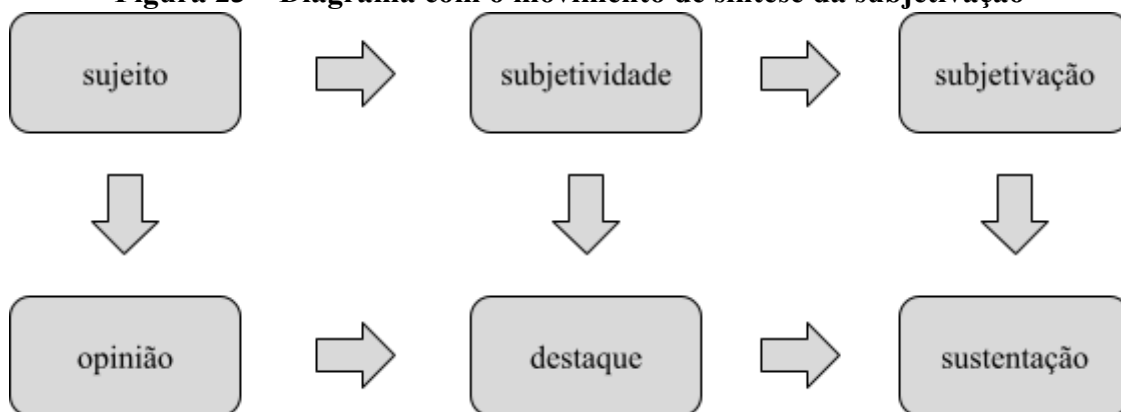
<sup>69</sup> Ao verificarmos o regulamento, vemos que o artigo 63 dispõe que: “Em cada grupo escolar haverá tantos professores adjuntos quantos forem os grupos completos de 35 alumnos effectivamente frequentes.” Já o seu inciso único continua com o seguinte adendo: “O lugar de adjunto será creado por decreto do Governo, verificada a frequencia constante de mais um grupo de 35 alumnos.”

de crianças devidamente matriculadas) –, o fato é que ele, reconhece a sua opinião e, na medida da boa educação prevista para o documento, se opõe a essa decisão e fundamenta a sua posição diante do que se faz previsto em lei. Sendo que, tendo em vista esse contexto, delineamos que, no percurso que nos é permitido percorrer, “A subjetivação leva o desejo a um tal ponto de excesso e de escoamento que ele deve ou se abolir em um buraco negro ou mudar de plano. [...] Fazer da consciência uma experimentação de vida, e da paixão um campo de intensidades contínuas [...]” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 93-94). À luz dessas colocações, percebemos que esta disposição está mais para *persistir* do que para *conseguir*.

A seguir, propomos um movimento que torne possível perceber o que ocorre para além da superfície do documento. Assim, podemos observar um fluxo que se desdobra a partir da primeira proposição, em que, primeiramente, identificamos aquilo que corresponde ao sujeito, após isso, formam-se os indícios que são subjetivos, em que, a partir disso, nos é capaz de tentar assimilar a subjetivação<sup>70</sup>. Trata-se de acompanhar as intensidades desse percurso, percebendo como, no interior da escrita do relatório, forma-se uma opinião que passa pelo crivo individual de quem a escreve. É nesse gesto que algo é destacado como importante e, por meio dessa seleção, é permitido entrever um pensamento que se inscreve, independentemente de qual seja seu conteúdo explícito. Destarte, mais do que a simples reprodução de prescrições, o que se evidencia é a marca de um posicionamento que, ainda que atravessado pelos limites institucionais, revela a operação singular do sujeito. É na sustentação – de modo similar ao uso jurídico – que se afirma aquilo que se crê, independentemente das homogeneidades da externalidade em que conseguimos obter sinalizações de subjetivação. De modo a facilitar a visualização, indicamos este pensamento sobre a seguinte disposição:

---

<sup>70</sup> Ressaltamos que essa maneira de perceber a subjetivação diz respeito ao nosso olhar, permeado por questionamentos que dizem respeito a esta investigação e os dados que aqui se fazem presente. Portanto, de forma alguma a nossa síntese se constitui como uma definição conceitual definitiva e replicável.

**Figura 23 – Diagrama com o movimento de síntese da subjetivação**

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ademais, nossa última inclusão vem no sentido de reconhecer as movimentações que são feitas, mesmo que estas passem despercebidas no que se refere às práticas cotidianas. Aqui, a movimentação diz as impressões, os entendimentos e as ideias nutridas, das quais ninguém mais terá acesso, a não ser que o indivíduo permita. Deste modo, os diretores, ao abrirem uma exceção a toda a ritualística burocrática e prestigiosa para acrescentar aquilo que parte de sua convicção, nos dão a chance de captar – ainda que em um vislumbre – aquilo que se pensa e que escapa do escopo das normas, já que elas não o podem condensar. Afinal,

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 133).

Em vista disso, nesta dissertação, os diretores de grupos escolares recobram uma problematização em que tentam os perceber sob diferentes perspectivas, sejam elas as macros ou as micros, as suas tarefas, mas, primordialmente, as diferentes maneiras em que atuam, mostrando-se flexíveis, tenazes e, inegavelmente, *responsáveis*. Evidentemente, há um limite para aquilo que queremos alcançar, inferir e, portanto, apresentar, entretanto, nossas intenções estiveram mais próximas de uma tentativa de identificar as possibilidades do que de fato afirmá-las como se já estivessem dadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente. Ela reitera em um regime diferente os mitos que se constroem sobre um assassinato ou uma morte originária, e que fazem da linguagem o vestígio sempre remanescente de um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer. (Certeau, 2008, p. 57).

Aos moldes do que realizamos, o nosso recorte temporal se mostrou bastante pertinente ao objeto e aos objetivos que precisávamos desenvolver. Assim, em um período mais flexível, possibilitou-se o deslocamento de nossas problematizações, circundando perspectivas outras e, de igual maneira, percebendo as alterações que foram realizadas dada as adversidades enfrentadas na implementação e ampliação do ensino público paulista. Por conseguinte, investigar a atuação dos diretores de grupos escolares na primeira década do século XX corrobora para o desenrolar deste papel em um período que é pouco abordado, considerando o recorte temático correlato. Para além de contribuirmos com os poucos registros a respeito dessa perspectiva, aproveitamos os preceitos propostos da Nova História Cultural, assim como, – a propósito do fazer histórico reconhecidamente interdisciplinar (Burke, 2008) – somadas a genealogia (Foucault, 2005a), a análise diplomática (Bellotto, 2002) e a leitura das potencialidades que a subjetivação (Deleuze, 2013; Deleuze; Guattari, 2011b) proporcionou para uma interpretação de um diretor que não recai a uma ideia universal – e, portanto, idealizada – e sim, por uma interpretação de sujeito circunscrito pelas normas e pelos diferentes discursos, ainda constatamos possibilidades de manterem suas crenças.

Considerando esses apontamentos, um diretor que não apenas exprime o que se encontra nos dizeres legais, como também – em suas assimilações de responsabilidades e no cotidiano do ensino – pode manter consigo a percepção de si (Foucault 2014; 2006; 2008). Não obstante, para que pudéssemos apreender todo esse panorama, foi preciso o olhar intrínseco proporcionado pela leitura de uma “pedagogia burocrática” (Formosinho; Araújo 2007) e da astúcia, conforme apontada por Philippi (2020), para constatar que, mesmo entre as movimentações rígidas, há espaço para que os sujeitos realizem as manobras que lhes são devidas.

Seguindo essas exposições, é preciso reconhecer os limites daquilo que podemos reter a respeito desses sujeitos e, principalmente, de sua profissão – de maneira semelhante ao que Certeau (2008, p. 77) implica. A possibilidade de recuperar o exato sentido de sua figura é algo que escapa e que não temos a intenção de alcançar. Enquanto diretores de grupos escolares, podemos obter com relativa facilidade informações vitais como aquelas presentes nas diferentes leis e decretos; contudo, como propomos, o nosso grande exercício deu-se *in loco* na tentativa de desnaturalizar todas as tarefas que lhes eram outorgadas, sob a questão inicial que visava compreender por que se instituíram de tal forma. Em um contexto como o que verificamos, devemos nos ater à importância dos grupos escolares, à sua significação simbólica para a sociedade no período republicano e a um aspecto que talvez possa ser interpretado como ainda mais crucial: um momento seminal em que esses sujeitos, instituições e organizações estão se configurando e sendo estabelecidos, de modo que cada elemento pode atuar – ou mesmo pertencer – àquilo que viria a ser o sistema de ensino.

À vista disso, pensamos os diretores de grupos escolares sob um amplo aspecto, considerando suas características, assim como as necessidades em torno da criação do cargo. Para tal percepção, o contexto histórico nos auxiliou a entender melhor como a sua presença nos grupos escolares era de extrema importância e que lhe conferia uma autoridade e prestígio social. À primeira vista, esta assimilação soa como variados efeitos positivos àqueles que ocupavam tal posição. No entanto, quando tensionamos o que eles poderiam ser, representar e até mesmo o quanto de liberdade eles teriam para organizar estas instituições, que eles eram os responsáveis – da forma que cada um acreditasse ser ideal – verificamos mais de uma vez e com mais de uma maneira que, as operações individuais, a criação de diferentes maneiras de lidar com as dificuldades cotidianas e que se apresentavam de forma variada (materiais pedagógicos, corpo docente devidamente qualificado, instalações prediais, etc.) eram transpassadas por uma perspectiva de assimilação das normas e uniformização. Esta caracterização, aliás, dá-se pela exigência de conciliar os aspectos burocráticos e administrativos envolvendo a malha estatal, ou seja, era preciso – *saber* – percorrer por entre essas engrenagens.

Consideramos válido expor que há uma pergunta oculta em nossa investigação que, embora não tenha sido efetivamente formulada em nenhum momento, não deixamos de a perseguir: “de que maneira os diretores se percebem?”. Trata-se de um questionamento que, ainda que pareça simples, exige outros desdobramentos, como indagar se haveria alguma brecha nos relatórios que permitisse escapar algo acerca do papel de sua função, conduzindo a

um entendimento que nos é bastante precioso: perceber quais seriam as dimensões de um “*ethos* diretivo”. Essa é uma impressão que demanda maiores aproximações e, em nossas fontes – até mesmo em razão de seu caráter –, havia lacunas quanto àquilo que poderíamos perceber ou até onde nos seria permitido aferir. Por aspectos que, em parte, pudemos apresentar – como os normativos e mesmo aquilo que se encontra nos relatórios –, ao mantermos os constantes desafios relacionados aos diferentes contextos e expectativas acerca do papel que deveriam desempenhar, revela-se uma parte desse conjunto de compreensão. Ainda assim, admitimos que este texto pode ser lido como um início de desenvolvimento que demanda ampliação de nossas fontes, sobretudo, no que se refere aos tipos de documentos mobilizados.

A partir de nossa revelação, e já nas exposições finais, destacamos as relações imbricadas do posicionamento que os diretores ocupam. Dessa forma, a atuação não deve ser colocada unicamente sob a definição da prática cotidiana, quando, o que exprimimos são as diferentes possibilidades que perpassam a sua ação. Consideramos, portanto, que a sua figura, – ocupando este lugar de peça central para o bom funcionamento do grupo escolar – poderá, de antemão, ater-se ao menos naquilo que lhe pertence e reveste as suas ações frente ao que capta dos discursos normativos. Nesse contexto, é indispensável ressaltar que apontamos isso sabendo que há uma linha tênue naquilo em que deve ser apreendido para que possa participar efetivamente do jogo do comando, uma vez que, devidamente prescritos os seus deveres, é de sua função a boa execução em torno da padronização geral e, do campo particular, os manejos devidos para garantir a qualidade desse processo.

## FONTES DOCUMENTAIS

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1908-1909.

BRASIL. *Lei nº 2.749, de 2 de abril de 1956*. Dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/12749.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/12749.htm). Acesso em: 08 de set. 2025.

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Escolas Reunidas do Bom Retiro*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1905-1910/1907Escolas\\_Reunidas\\_do\\_Bom\\_Retiro.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1905-1910/1907Escolas_Reunidas_do_Bom_Retiro.pdf). Acesso em: 18 de jun. 2025.

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Grupo Escolar da Vila de Leme*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1901-Grupo\\_Escolar\\_da\\_Vila\\_de\\_Leme.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1901-Grupo_Escolar_da_Vila_de_Leme.pdf). Acesso em: 05 de jun. 2025

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Grupo Escolar Dr. Cerqueira César*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895\\_Grupo\\_Escolar\\_Dr\\_Cerqueira\\_Cesar.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895_Grupo_Escolar_Dr_Cerqueira_Cesar.pdf). Acesso em: 05 de jun. 2025.

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Grupo Escolar Dr. José Gomes Guimarães Jr.* Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895\\_Grupo\\_Escolar\\_Dr\\_Jose\\_Guimaraes\\_Jr.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895_Grupo_Escolar_Dr_Jose_Guimaraes_Jr.pdf). Acesso em: 07 de jun. 2025.

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Grupo Escolar Dr. Júlio de Mesquita*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1900-Grupo\\_Escolar\\_Dr\\_Julio\\_de\\_Mesquita.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1900-Grupo_Escolar_Dr_Julio_de_Mesquita.pdf). Acesso em: 11 de jun. 2025.

Centro de Referência em Educação Mario Covas. *Grupo Escolar de Piracicaba*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1900-Segundo\\_Grupo\\_Escolar\\_de\\_Piracicaba.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1900-Segundo_Grupo_Escolar_de_Piracicaba.pdf). Acesso em: 07 de jun. 2025.

DIRETORIA DAS ESCOLAS REUNIDAS DO BOM RETIRO. *Mapa das faltas e comparecimentos do pessoal da Escolas Reunidas do Bom Retiro da Capital redigido pela diretora Ancilla Invernizzi em 1 de dezembro de 1907*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1907.

DIRETORIA DO GRUPO ESCOLAR “CORONEL AUGUSTO CESAR”. *Ofício expedido pelo diretor do grupo escolar Levi Camargo em 15 de fevereiro de 1902*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1902.

DIRETORIA DO GRUPO ESCOLAR “CORONEL SIQUEIRA MORAES”. *Ofício expedido pelo diretor do grupo escolar Joaquim A. Landeira em 13 de abril de 1908*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1908.

DIRETORIA DO GRUPO ESCOLAR “DR. ALFREDO PUJOL”. *Ofício expedido pelo diretor do grupo escolar Euripedes Braga em 15 de agosto de 1908*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1908.

DIRETORIA DO GRUPO ESCOLAR DR. “MORAES DE BARROS”. Folha de pagamento expedida pelo diretor Alfredo Maria de Albuquerque Freitas em 1 de fevereiro de 1902. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1902.

LABORATÓRIO FARMACÊUTICO DO ESTADO. *Memorando*. Nota das drogas, medicamentos e utensílios remetidos em virtude de requisição da Secretaria do Interior em 8 de abril de 1908. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1908.

RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR “CEL. AUGUSTO CESAR”. Relatório de 1901 do Grupo Escolar “Cel. Augusto Cesar”. Apresentado ao Secretário de Estado de Negócios do Interior Excelentíssimo Senhor Doutor Bento Pereira Bueno pelo Diretor Galdino de Sousa. 1901.

RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR “DR. CERQUEIRA CESAR”. Relatório de 1901 do Grupo Escolar “Dr. Cerqueira Cesar”. Apresentado ao Secretário de Estado de Negócios do Interior Excelentíssimo Senhor Doutor Bento Pereira Bueno pelo Diretor Eduardo José de Camargo. 1901.

RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR “DR. JOSÉ ALVES GUIMARÃES JR”. Relatório de 1901 do Grupo Escolar “Dr. José Alves Guimarães Jr”. Apresentado ao Secretário de Estado de Negócios do Interior Excelentíssimo Senhor Doutor Bento Pereira Bueno pelo Diretor Orestes Oliveira Guimarães. 1901.

RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR “DR. JÚLIO DE MESQUITA”. Relatório de 1901 do Grupo Escolar “Dr. Júlio de Mesquita”. Apresentado ao Secretário de Estado de Negócios do Interior Excelentíssimo Senhor Doutor Bento Pereira Bueno pelo Diretor Glycerio Bueno da Costa Barrios. 1902.

RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR “DR. MORAES BARROS”. Relatório de 1901 do Grupo Escolar “Dr. Moraes Barros”. Apresentado ao Secretário de Estado de Negócios do Interior Excelentíssimo Senhor Doutor Bento Pereira Bueno pelo Diretor Alfredo Maria de Albuquerque Freitas. 1901.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892*. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893a*. Acrescenta diversas disposições à lei n.88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893b*. Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto

de 1893. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>.

Acesso em: 07 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894*. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>.

Acesso em 17 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897*. Suprime o Conselho Superior de Instrução Pública e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei-520-26.08.1897.html>. Acesso em:

11 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898*. Aprova e manda observar o regulamento. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1898/decreto-518-11.01.1898.html>.

Acesso em 11 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 1253, de 28 de novembro de 1904*. Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares. Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1253-28.11.1904.html>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911*. Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes regulamento. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html>.

Acesso em: 20 jul. 2025.

SECRETARIA DE NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA.

*Ofício expedido em 13 de agosto de 1907*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1907.

SECRETARIA DO INTERIOR. *Suprimento autorizado por Francisco Botelho para o Grupo Escolar de Araras em 14 de outubro de 1908, com retorno do diretor Maurício Camargo em 15 de outubro de 1908*. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1908.

## REFERÊNCIAS

A ESCHOLA PUBLICA. Ensaio de Pedagogia Critica. São Paulo: Typographia Paulista. 1895.

ALVES, Castro. O livro e a América. In: *Espumas flutuantes*. São Paulo: Consórcio Brasileiro Editorial. s/a. p. 13-16.

BATISTA NETA, Camila Rodrigues; SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá; RODRIGUES, Jaqueline Ferreira. Devir-escola: por saberes que não se reduzem ao uno. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). *Educação, ética e decolonialidade: contribuições para a formação de professores e a prática docente*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.103-124. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/view/441/4235/8639](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/441/4235/8639). Acesso em: 18 abril. 2025.

BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da vida moderna*. Lisboa: Nova Vega. 5 ed, 2009.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Imprensa oficial do estado. 2002.

BENITO, Augustín Escolano. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 22 ed, 2002.

BERGER, Peter. A perspectiva sociológica: o homem na sociedade. In: *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2 ed, 1976. p. 75-100.

BERGER, Peter. A perspectiva sociológica: a sociedade no homem. In: *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2 ed, 1976. p. 101-130.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus. 9 ed. p. 91-135.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2 ed, 2008.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. 7 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), p. 343-349, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300008>. Acesso em 17 dez. 2025.

CARONE, Modesto. *Essencial Franz Kafka*. São Paulo: Pinguim Classics. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelo de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, p.111-120, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>. Acesso em: 08 jan. 2026.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115–130, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CATANI, Denice Barbara. Informação, disciplina e celebração: os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, p. 9-30, jul/dez. 1995. Disponível em: [https://revistas.usp.br/rfe/pt\\_BR/article/view/33564/](https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/33564/). Acesso em: 25 ago. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2 ed, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes do fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 13 ed, 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL. 2 ed, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos avançados*, 11 (5), 1991.p. 173-191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTqNg96xx6dM/?format=html&lang=pt>. Acesso em 08 ago. 2025.

CORTINA, Roseana Leite. *Burocracia e Educação*: o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara – SP: Laboratório Editorial/UNESP/Cultura Acadêmica, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituinte paulista de 1891, a constituição estadual de 1891 e a educação escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e261337, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vvKHnfN6Pzdt4bCcNpZyZdL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2025.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: ed. 34, 2 ed, 2011. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 3 ed, 2013. p. 122-130.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2 ed, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 2 ed, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 3 ed, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5–14, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934>. Acesso em: 17 ago. 2025.

DIRETOR. In: Michaelis On-line. São Paulo: Editora Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diretor/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FELIPE, Adilson Ednei. *Nem Modernidade, Nem Uniformidade: As escolas isoladas de São Paulo (1894-1919)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2023.

FERREIRA NETO, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. *Revista Polis e Psique*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 7–25, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/76339>. Acesso em: 04 jan. 2026.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. Uma Análise Acerca dos(as) Diretores(as): sujeitos à frente do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1927-1949). *Dia-Logos: Revista Discente da Pós-Graduação em História*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/dia-logos/article/view/32686>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. *Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Caxias do Sul – UCS. 2015.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007. p. 293-328.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos & Escritos, Volume V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2 ed, 2006. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. In: *Ditos & Escritos, Volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014. p. 177-191.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola. 19 ed, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: *Ditos & Escritos, Volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2 ed, 2005a. p. 260-281.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes?. In: *Ditos & Escritos, Volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2 ed, 2005b. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: *Ditos & Escritos, Volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: Rabinow, Dreyfus. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. n. 6, 2004, *Verve*. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. *Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). 2018.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. Trajetórias de diretoras de grupos escolares do Maranhão. *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 1, p. 317–343, 6 Mai. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18252/11739>. Acesso em: 11 jan 2026.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. *Estatística e Sociedade*, Porto Alegre, p.166-181, n.1 nov. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/estatisticaesociedade/article/view/24543>. Acesso em: 14 de nov. 2025.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230037, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230037>. Acesso em: 11 de nov. 2025.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia de Bolso. 2 ed, 2006.

INOUE, Leila Maria. A expansão da formação de professores em São Paulo (1889-1930): reflexões entre o homogêneo e o desigual, o público e o particular. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 23, n. Contínua, p. e2024–44, 2024. DOI: 10.14393/che-v23-e2024-44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/75857>. Acesso em: 7 jan. 2026.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KAFKA, Franz. *Diários: 1909-1923*. São Paulo: Todavia, 2021.

KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KAFKA, Judith. The principalship in historical perspective. *Peabody Journal of Education*, v. 84, p. 318–330, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232949419\\_The\\_Principalship\\_in\\_Historical\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/232949419_The_Principalship_in_Historical_Perspective). Acesso em: 15 ago. 2025.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar. 14 ed, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores*. São Paulo CRPE Prof. Queiroz Filho: 1972. (Série Estudos de Documentos, v. 9, dez. 1972).

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1999. p. 13-34.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da 15ª ANPEd*. Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 7-64. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/cadernos-anped-15a-reuniao-anual-da-anped-caxambu-1992-trabalhos-no-5-set-1993/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

O PROCESSO. Direção: Orson Welles: Paris-Europa Productions, 1962. (118 min).

ORIANI, Angélica Pall. “*A célula viva do bom aparelho escolar*”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945) Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2015.

ORIANI, Angélica Pall. Formação e atribuições de diretores de grupos escolares em São Paulo (1894-1933). *Revista História da Educação*, v. 29, 2025a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/144292>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ORIANI, Angélica Pall. *Formando Diretores para os Grupos Escolares: Investigações Iniciais (São Paulo, 1894-1933)*. In: XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais. 2025b. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/cbhe2024/841193-formando-diretores-para-os-grupos-escolas---investigacoes-iniciais-\(sao-paulo-1894-1933\)/](https://www.even3.com.br/anais/cbhe2024/841193-formando-diretores-para-os-grupos-escolas---investigacoes-iniciais-(sao-paulo-1894-1933)/). Acesso em: 19 mar. 2025.

ORIANI, Angélica Pall. História da organização administrativa da educação em São Paulo: um panorama da produção acadêmica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e94446, 2025c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KtqfsdfLjHw6sGVbVvrBXyB/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2025.

ORIANI, Angélica Pall. Movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo (1917-1945). *Pró-posições*. Campinas, v. 29, n. 3 (88), set./dez. 2018, p. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KvmFkSRH8WQPgkrCHdHKTPw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?*. São Paulo: Cortez. 2015.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.03, p.211-230, dez. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Z4d3fFNdJTHCmGXCZDTdGYD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 jan. 2026.

PAULILO, André Luíz. Uma historiografia da modernidade educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27–49, jan. 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100002>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PAULO, Marco Antonio Rodrigues. *A organização administrativo-burocrática da instrução pública paulista: estudo sobre o regulamento da diretoria geral de 1910*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2007.

PERSONA. In: Michaelis On-line. São Paulo: Editora Melhoramentos. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/persona/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

PHILIPPI, Carolina Cechella. *A burocracia disputada: expedientes e rotinas no gerenciamento da instrução (Santa Catarina, 1911-1940)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2020.

PHILIPPI, Carolina Cechella. As operações e o mando: ensaio de análise de ofícios burocráticos (Santa Catarina, 1928). *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e239852, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/198803>. Acesso em: 01 set. 2025.

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

RODRIGUES, Ana Célia. Diplomática e tipologia documental: reflexões sobre a identificação do documento de arquivo. *OFFICINA - Revista da Associação de Arquivistas de São Paulo*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2023. Disponível em:

<https://revista.arqsp.org.br/index.php/revista-da-associacao-de-arquivi/article/view/53>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ROUSMANIERE, Kate. *The principal's office: a social history of the American school principal*. Albany: State University of New York Press. 2013.

ROUSMANIERE, Kate. Presidential Address Go to the Principal's Office: Toward a Social History of the School Principal in North America. *History of Education Quarterly*, vol. 47, No. 1, February 2007. Disponível em:

[https://www.academia.edu/7087493/Presidential\\_Address\\_Go\\_to\\_the\\_Principals\\_Office\\_Toward\\_a\\_Social\\_History\\_of\\_the\\_School\\_Principal\\_in\\_North\\_America](https://www.academia.edu/7087493/Presidential_Address_Go_to_the_Principals_Office_Toward_a_Social_History_of_the_School_Principal_in_North_America). Acesso em: 15 jan. 2026.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. e063, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47241>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 15, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BcXkw3b6BTMGfTWHTmSWR8z/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/552>. Acesso em: 08 dez. 2025.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval, *et al.* (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2 ed, 2006. p. 163-203.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 5, n. 1 [9], p. 73-107, 13 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38657>. Acesso em: 17 nov. 2025.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, dez. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n26/n26a09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70. 2 ed, 1979.

WARDE, Miriam Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), v. 14, n. 2., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/Z4JFrSODBfg68x3BtZRnq6n/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

WEBER, Max. *O que é a Burocracia*. Editora Conselho Federal de Administração – CFA, 1991.