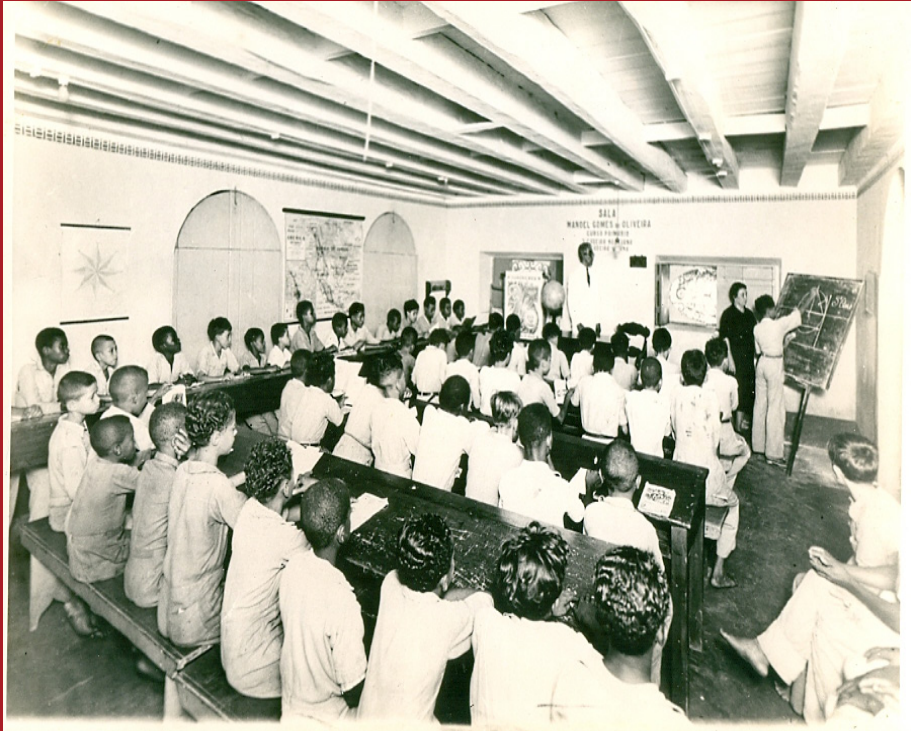


SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ATLÂNTICO SUL, SÉCULOS XIX E XX



YAN SOARES SANTOS
DAYANA RAQUEL PEREIRA DE LIMA
ORGANIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA

EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho



Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

S115 Saberes e práticas docentes no Atlântico Sul, séculos XIX e XX [recurso eletrônico] / Organização: Yan Soares Santos, Dayana Raquel Pereira de Lima. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2024.

Recurso digital (2,55 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-421-4

1. Educação - História - Brasil. 2. Docência - Prática.
3. Formação docente. I. Santos, Yan Soares. II. Lima,
Dayana Raquel Pereira de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(091)(81)

Elaborada por: Susiquine R. Silva - CRB 15/653

Yan Soares Santos
Dayana Raquel Pereira de Lima
Organização

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ATLÂNTICO SUL, SÉCULOS XIX E XX

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Adriana Maria Paulo da Silva	
APRESENTAÇÃO.....	10
Dayana Raquel Pereira de Lima	
Yan Soares Santos	
O ESTABELECIMENTO DA PROFISSÃO MAGISTÉRIO: MODALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1808-1889).....	24
Maria Inês Sucupira Stamatto	
Maria Cláudia Lemos Morais do Nascimento	
PROTAGONISMO DOCENTE NA TRANSMISSÃO DO MAGISTÉRIO ENTRE MULHERES - SÃO PAULO (1827-1860).....	47
Fabiana Garcia Munhoz	
TRAJETÓRIA FORMATIVA DA DOCÊNCIA PÚBLICA SECUNDÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA: O NOTÓRIO CASO DE MANOEL PEDRO CARDOSO VIEIRA	77
Itacyara Viana Miranda	
Nayana R. C. Mariano	
Vivia de Melo Silva	

PRÁTICAS DE HIERARQUIZAÇÕES DOCENTES: ENTRÂNCIAS E ASSOCIATIVISMOS EM PERNAMBUCO EM FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO XX.....100

Dayana Raquel Pereira de Lima

Yan Soares Santos

ENTRE DENÚNCIAS, QUEIXAS E PROCESSOS DISCIPLINARES: ANÁLISES DE MODELOS DOCENTES EM PERNAMBUCO (1889 - 1911)134

Isabela Nathália Nunes Tristão

Fabiana Sena

NARRATIVAS CÍVICAS E SEUS SENTIDOS PEDAGÓGICOS: CULTURA HISTÓRICA NA BELÉM MODERNA (1889-1923)..160

Rafaela Paiva Costa

PRECEITOS HIGIÊNICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERNAMBUCO (1912-1935),,186

Adlene Silva Arantes

Jonathas de Paula Chaguri

UMA HISTÓRIA DE MULHERES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1959).....212

Rosivania Maria da Silva

Genilson de Azevedo Farias

Olívia Moraes de Medeiros Neta

ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE - LUTAS, MOVIMENTOS E DESAFIOS (1930-1982)242

Octávio José Zimbico

José G. Gondra

ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOCENTES NA ARGENTINA E
NO BRASIL. ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA COMPARADA.
.....266

Adrián Ascolani

Julián Gindin

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES314

PREFÁCIO

Adriana Maria Paulo da Silva

Departamento de Ensino e Currículo, Centro de Educação - UFPE

Momento singular na vida de docentes, é o acompanhamento das vitórias dos seus ex-discentes, principalmente, daqueles mais próximos. É nesse lugar que me encontro, tendo sido convidada a elaborar o *prae* (antes) *efatio* (ditos) desta obra, cuidadosamente organizada pela professora Dayana e pelo professor Yan, ambos, amores meus.

Escolhi destacar alguns aspectos para lhes dizer antes.

Começo confessando meu agrado ao constatar que os organizadores assumiram a hipótese do recorte geopolítico e cultural do Atlântico Sul, algo que considero ser bastante promissor para o campo da História da Educação, como os trabalhos aqui reunidos, demonstram. Foi o professor Luiz Felipe de Alencastro quem criou “esse problema” ou encontrou “essa solução”, como queiram: o Brasil, tal qual o conhecemos, emergiu no século XVIII, em todos os aspectos da sua existência, também em função das suas relações continentais, com a África e a região do Rio da Prata, no Atlântico Sul.

Dentre as implicações desta formação voltada para o Sul, consta o compartilhamento pulverizado, em ambas as margens, até os dias que seguem, dos valores escravistas e senhoriais, que balizam tudo o que somos e (ainda) fazemos, inclusive (e principalmente), as nossas práticas de escolarização e educacionais, e o exercício da docência nesta parte do mundo.

Nas páginas seguintes, orientados pela arguta divisão entre os saberes e as práticas dos docentes do Atlântico Sul, vocês se encontrarão dialogando e vendo como a docência de períodos anteriores operou estes valores.

No Atlântico Sul, a docência, do ponto de vista dos docentes, foi experienciada como fator de afirmação de classe, de ascensão social e de criação de relações verticais entre docentes com seus grupos sociais de pertencimento e com seus pares, e mesmo com grupos nos quais almejam ingressar. Exercendo ofício multifacetado (como de resto, todos nós somos), docentes, seja nos saberes que deveriam possuir e promover (os quais variaram relativamente pouco em dois séculos), quanto nas práticas que deveriam exercer, trataram sempre de diferenciar-se dos setores os quais deveriam educar. Houve “desvios”, mas chama a atenção que estes tenham sido residuais, no caso de Pernambuco senhorial, por exemplo, e mais registrados no “interior” do que na capital.

Essa questão da guarda e da análise dos registros das ações docentes (por que alguns foram guardados e a imensa maioria, não?) é bastante pertinente para o Atlântico Sul e afeta a todos nós, historiadoras/es da educação.

No Atlântico Sul, docentes, quando homens, proprietários e ricos, foram prestigiados e homenageados, mesmo sendo socialmente nomeados “de cor”, dado que nos leva a complexificar um certo binarismo reinante nas análises sobre os nossos embates raciais. Mas, quando mulheres, mesmo ricas, brancas e sendo brilhantes, os lugares por elas ocupados não mereceram, até os esforços aqui e alhures empreendidos, as luzes das memórias coletivas, como veremos nesta obra.

Em Moçambique, tal qual em Angola e no Brasil, embora mais tardiamente, a escolarização se constituiu em fator de hierarquização de pessoas e lugares, também, a partir das ações docentes. Lá e aqui o exercício da docência, nem dentro de um mesmo nível de ensino, homogeneizou a docência como categoria profissional: depende do nível de formação obtido, depende de onde se ensina e para quem se ensina.

E na região do Rio da Prata, na sua capital, esta heterogeneidade da docência foi observada em não menos que sete tipos diferentes de organização sindical docente, ainda no século XX.

As diferentes escalas de observação e problematização proporcionadas pela leitura dos textos, todas convergindo para questões comuns da docência no Atlântico Sul (algumas das quais listei nesta conversa que antecipa sua leitura), confesso, me convenceram sobremaneira da possibilidade de operacionalizar o comparatismo temático/conceitual cunhado por Marcel Detienne, o qual, suponho, esteve presente nas escolhas feitas por estes autores e na maneira como urdiram e ordenaram os textos aqui escolhidos.

Concluo afirmando: vocês vivenciarão uma inquietante e estimulante leitura.

Que venham outros desafios!

APRESENTAÇÃO

Dayana Raquel Pereira de Lima

Yan Soares Santos

Meses após ingressarmos no quadro de docentes permanentes do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (Campus João Pessoa), recebemos um convite feito pelas/os nossas/os colegas de trabalho para organização de um livro, pertencente à coletânea da área Fundamentos Sócio-históricos da Educação, na qual estamos vinculados. Aceitamos o desafio instigante e estabelecemos diálogos com uma potente rede de pesquisadores e pesquisadoras de História da Educação das diversas regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul), os quais gentilmente aceitaram nosso convite. Deste movimento, constitui-se o livro que ora apresentamos, o qual traz ao leitor perspectivas plurais sobre os saberes e as práticas docentes no Atlântico Sul entre os séculos XIX e XX.

Organizada em 10 capítulos, considerando as afinidades temáticas, cronológicas e diversos olhares, essa coletânea aborda temas como profissão e formação docente, preceitos higiênicos, narrativas cívicas nos processos de escolarização, trajetórias e experiências docentes, associativismos docentes, com o objetivo de ampliar as investigações acadêmicas no campo da História da Educação.

No capítulo de abertura, intitulado “O estabelecimento da profissão magistério: modalidades na formação docente no Bra-

sil (1808-1889)”, Maria Inês Sucupira Stamatto e Maria Cláudia Lemos Morais do Nascimento discorrem sobre a institucionalização da profissão do magistério e as experiências de formação docente ocorridas no Brasil, durante o século XIX. Em diálogo com o campo da História das Instituições Educativas, as autoras analisam as diretrizes e as práticas prescritas para formação de professores, as quais moldaram a profissão do magistério.

Fundamentadas nos conceitos *modalidades e modelos* de Rosa de Fátima Souza, Antônio Carlos Pinheiro e Antônio de Pádua Lopes, a fim de diferenciar historicamente padrões de organizações administrativas e pedagógicas em relação à formação docente no Brasil, demonstram diferentes experiências de formação docente no Brasil, a saber: a modalidade de “formação pela prática”, composta pela não exigência de formação específica para o magistério e quando a formação prática docente ocorre antes do exercício da profissão, características presentes no Modelo das Aulas Livres, no Modelo Jesuítico e no Modelo de Adjuntos; a formação por licença ou capacitação, modalidade na qual o candidato ao magistério comprova sua capacitação por meio de concursos ou exames públicos, remetendo-se ao Modelo Pombalino ou de Aulas Régias, e o Modelo Estatal das Escolas de Primeiras Letras no Brasil Imperial; e a modalidade de formação por certificação ou diplomação, fornecida por um curso ou escola específica para a formação do docente, segundo a qual ancorou o Modelo do Método Mútuo e o Modelo da Escola Normal. Neste caso, a instituição de formação difere-se da escola na qual o docente irá lecionar.

Neste cenário as autoras nos convidam a compreender que, ao longo do século XIX, instituiu-se a profissão magistério e definiu-se um padrão para a formação de professores para a escola primária. Destacam, portanto, a formação docente nas escolas normais, exterior à escola onde o professor iria ensinar e anterior à prática da profissão, um legado para educação brasileira no século XIX.

Fabiana Garcia Munhoz, interessada na investigação sobre o “Protagonismo docente na transmissão do magistério entre mulheres - São Paulo (1827-1860)”, embasa-se em manuscritos, ofícios e relatórios da Instrução Pública, na legislação provincial, nos periódicos e em obras memorialistas, com a finalidade de averiguar a maneiras pelas quais as mulheres se apropriaram do magistério enquanto possibilidade no mundo do trabalho e foram agentes na transmissão de seu ofício. Do ponto de vista teórico-metodológico, a autora ancora-se na História Social, na Micro-história e nos estudos de gênero.

Na primeira metade do século XIX, a instrução pública tornava-se tema nos debates políticos e, em São Paulo, assistiu-se a uma lenta, mas contínua, ampliação da escolarização feminina, sendo inexistentes instituições para formação de professoras, até a década de 1870. Neste panorama de ausências de uma formação específica, o exercício do magistério se abria para diversas possibilidades de ingresso, dentre as quais destacaram-se os concursos, nomeações e indicações interinas. Parte desses ingressos no magistério público ocorreram, a partir de 1840, por meio de educandas asiladas adultas oriundas do Seminário de Educandas, instituição criada em 1824, como espaço caritativo e educativo às meninas e jovens órfãs e pobres.

Essas experiências de ingresso no magistério implicaram na criação da Escola Normal feminina no *Seminário* em 1846, com o objetivo de formar as educandas para o exercício na profissão. A escola não funcionou, ficando 9 anos parada e foi extinta em 1856. O caminho de análise da autora aponta que a curiosa extinção da Escola Normal feminina não impediu o exercício no magistério das primeiras educandas asiladas - Escolástica Maria de Jesus, Gabriela Maria de Jesus, Antonia Carolina e Maria Joaquina - e de tantas outras que ali estiveram, estabelecendo uma interessante rede de sociabilidade e de possibilidades dentro do mundo do trabalho, atravessada pelo marcador de gênero. As ditas mulheres tornaram-se docentes como uma questão de sobrevivência, de liberdade e de rompimento do destino, ultrapassando a perspectiva patriarcal de que o lugar das mulheres seria na clausura do espaço doméstico.

A docência enquanto possibilidade de mudança de *status* social, durante o período imperial escravista e estamental, permite uma série de análises acerca das trajetórias de docentes, sejam mulheres e/ou pessoas negras. É o caso do texto escrito pelas historiadoras Itacyara Viana Miranda, Nayana R. C. Mariano e Vivia de Melo Silva, intitulado “Trajetória formativa da docência pública secundária na província da Parahyba: o notório caso de Manoel Pedro Cardoso Vieira”.

Fazendo uso de legislações, jornais e dados biográficos, inspiradas no chamado *desafio biográfico* como possibilidades e campo de experimentação nos modos de ver o outro de François Dosse e na escrita como meio de memória, arquivo e vestígio para o despertar do esquecimento, propostos por Jô Gondar, as

autoras investigam a trajetória do professor negro Manoel Cardoso Vieira, atuante no Lyceu Parahybano, instituição fundada em 1836, localizada na Cidade da Parahyba, antigo nome de sua atual capital, João Pessoa, que alcançou a alcunha de formar “a mocidade” para o exercício nos cargos de comando da província, espaço de circulação de ideias políticas pelos professores e parte dos estudantes.

O professor Manoel Vieira integrava um grupo seletivo de professores secundaristas da província paraibana, com formação diversificada, considerando o critério didático e a ausência de espaços específicos para a formação desse grupo. Eram padres-mestres, os bacharéis políticos, os mestres-escolas e os mestres ecléticos, os quais reuniam intelectualidade e boa conduta, pertenciam à elite local e possuíam uma prestigiosa rede política e material (ordenados vultosos), permitindo-lhes tratamento diferenciado, se comparados às outras categorias docentes.

De acordo com as autoras, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária Pública e Particular da Província da Parahyba, do ano de 1860, e a Lei n.º 178, de novembro de 1864, deixaram rastros das prescrições de atuação do professorado secundarista da localidade, alicerçando as legislações dos anos posteriores. É neste panorama normativo e de prestígio político-social que, por meio das lentes de análises do texto, entramos em contato com a trajetória de Manoel Cardoso Vieira, professor de diversas cadeiras do Lyceu Paraibano, a partir de 1870.

Filho de donos do engenho Jacoca, localizado nas proximidades da praia de Jacumã/Conde-PB, estudante secundarista

do Lyceu Paraibano, formado em Direito pela *Faculdade do Recife* em 1871, membro do Partido Liberal e defensor das causas abolicionistas, a trajetória de Manoel Cardoso Vieira, cuidadosamente escrita pelas autoras e sem o propósito de esgotarem a análise nas páginas do referido capítulo, faz o leitor aproximar-se das diferentes maneiras pelas quais os “homens de cor” (neste caso, negro, livre, letrado e membro da elite) conquistaram espaços representativos na sociedade.

Yan Soares Santos e Dayana Raquel Pereira de Lima, no capítulo intitulado “Práticas de hierarquização docente: entrâncias e associativismos em Pernambuco em fins do século XIX e primeira metade do XX”, investigam as práticas de hierarquização docentes construídas por meio das experiências táticas dos/as professores/as frente às estratégias dos poderes públicos na província (depois Estado) de Pernambuco. Ancorando-se nos registros documentais manuscritos e impressos, sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (PE), analisaram as ações de enquadramento dos/as docentes públicos primários pelas autoridades provinciais, por intermédio das relações horizontais coletivas e individuais construídas pelos/as docentes públicos, especificamente a partir da Lei das Entrâncias da década de 1870 e de uma associação - Sociedade Propagadora da Instrução Pública -, voltada à manutenção de seus consócios enquanto “camada superior” da docência pública no Recife.

Adentrando à “historicidade do termo entrância”, e do ponto de vista metodológico, ancorados nas categorias *táticas* e *estratégias* de Michel de Certeau e *experiência* de Edward P. Thompson, a autora e o autor analisam os aspectos jurídicos de

divisão das comarcas no Brasil Imperial (Lei n. 529 de 1850), e encontram semelhanças e diferenças ao estabelecido na chamada “Lei das Entrâncias” em Pernambuco, promulgada pela Lei n. 1224 de 1873, a qual dividia as escolas em três categorias, considerando a divisão civil e judiciária, o quantitativo populacional e a importância nas atividades econômicas das localidades nas quais as escolas foram criadas: 1ª entrância, escolas localizadas distantes de Recife (capital); 2ª entrância, escolas localizadas nos subúrbios da capital e 3ª entrâncias, escolas localizadas nos bairros centrais da capital.

A hierarquização promovida pelas entrâncias das escolas, nesse sentido, engendrou a formação de uma “camada superior” de professores e professoras públicos, os quais articularam-se estrategicamente na Sociedade Propagadora da Instrução Pública (SPIP), criada em 1872, com o intuito de obterem o provimento de suas aulas em localidades centrais na província (3ª entrância), por meio de pedidos de transferências, licenças médicas, maiores salários e gratificações para si e seus pares, mesmo após a aprovação da Lei de Entrâncias. Esses sujeitos permaneceram ao longo de suas trajetórias nas escolas da capital pernambucana e influenciaram nas “regras”, nas “leis” e nas “práticas” da docência local.

O capítulo escrito por Isabela Nathália Nunes Tristão e Fabiana Sena, intitulado “Entre denúncias, queixas e processos disciplinares: análises de modelos docentes em Pernambuco (1889-1911)”, visibiliza os modelos docentes em disputa em Pernambuco no final do século XIX e início do século XX. Por meio de relatórios e regulamentos que compõem o código Instrução

Pública, sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emericiano (APEJE-PE), e jornais pernambucanos, as autoras analisam 50 casos de denúncias e processos disciplinares instaurados contra docentes públicos(as) primários(as) entre os anos de 1889 e 1911. Entre queixas, reclamações e conflitos envolvendo docentes, poderes públicos e sujeitos externos à instrução pública, as autoras mobilizam o *corpus* teórico foucaultiano e do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg.

Aliados às ideias de ordem social propagadas no início do período republicano, os Regulamentos da Instrução de 1889 a 1911 vigentes em Pernambuco, estabeleciam uma série de pré-requisitos – maioria legal, boa moralidade, capacidade intelectual, isenção de transgressões -, com o intuito de *homogeneizar* as práticas docentes, dentro dos padrões de “bom/boa professora/professor”. O conjunto de regras para o controle dessas práticas, segundo as autoras, não impediram os casos conflituosos e “desviantes”, recorrentemente presentes nos processos disciplinares ou denúncias contra os docentes, encontrados nas fontes analisadas.

As singularidades das denúncias contra professores indicaram uma diversidade de “modelos desviantes” docentes, articulados e impulsionados por meio de redes políticas, sociais, pessoais e de parentesco. O texto nos convida a perceber as relações de poder que constituíam as maneiras de “ser professor/professora” em Pernambuco, para além das prescrições padronizadas pelos poderes públicos.

Em “Narrativas cívicas e seus sentidos pedagógicos: *cultura histórica* na Belém moderna (1889-1923)”, Rafaela Paiva Costa

desloca-nos geograficamente para os anos de auge e declínio da exploração da borracha na capital paraense, tempo no qual houve a necessidade imperiosa de reestruturação e embelezamento urbano, seguindo as razões estéticas das elites locais para uma “Belém Moderna” e a construção de uma identidade nacional pelos artistas e intelectuais, em torno das narrativas sobre *nacionalismo, identidade regional e história pátria*, distanciadas do antigo imaginário imperial.

A autora aponta o papel central da educação como fomentadora de um imaginário moderno e republicano na capital paraense, por meio da produção de narrativas, símbolos e sentidos cívico-pedagógicos em circulação nos livros escolares do ensino primário, dos desfiles cívicos e das festas, propulsores da formação da população “civilizada” e homogeneizada pelos valores ufanistas, morais e patrióticos, característicos do pensamento moderno. Neste movimento, somam-se os discursos dos intelectuais locais, veiculados pelos principais jornais em circulação na cidade e nos livros do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP). Esses discursos contavam a história paraense como um *processo evolutivo*, ao caracterizarem a Independência do Brasil como parte de o passado monárquico em *estágio intermediário*, entre a liberação das amarras coloniais e a verdadeira emancipação, operada unicamente com a Proclamação da República.

Este texto traz uma interessante perspectiva, ao caracterizar um conjunto de diversas narrativas em disputa como produtor de uma *cultura histórica*, a qual difundiu e legitimou referências para construção da identidade nacional e formação da população paraense no Brasil República.

Adlene Silva Arantes e Jonathas de Paula Chaguri analisaram os “Preceitos higiênicos para a formação de professores em Pernambuco (1912-1935)”. Partindo da perspectiva da Nova História Cultural, dos regulamentos, regimentos e relatórios da instrução pública, apontam que, especificamente, o Regulamento de 1912 e a Reforma Carneiro Leão de 1824 propagaram os preceitos higiênicos elaborados pelos saberes médicos, inseridos nas escolas primárias a partir nomeação e exercício do médico escolar, das visitadoras com diplomação em enfermagem, das monitoras de educação física, do inspetor odontológico.

A autora e o autor evidenciam a relação entre a parceria médico-docente nas escolas e a aplicabilidade dos preceitos higiênicos. Para efetivação deste propósito, o texto indica a existência crescente de iniciativas estatais voltadas à formação institucionalizada dos professores e professoras primários, com saberes específicos para a atuação na profissão, sobretudo a partir de três reformas implantadas nas primeiras décadas da República pela administração de Carneiro Leão (1887-1966), Ulysses Pernambucano (1892-1943) e Aníbal Bruno (1890-1976). Estas reformas concordavam que a medicina, a psicologia, a pedagogia e a sociologia deveriam caminhar juntas para o sucesso de uma educação higiênica. Ademais, instituições complementares foram criadas para contribuir com a formação docente e discente, como o círculo de pais e mestres, o Seminário Pedagógico, o Museu Pedagógico, Biblioteca Central dos(as) professores(as).

No período em que o eugenismo – teoria favorável a uma suposta hierarquia racial, determinante para o racismo – encampou os debates educacionais, o texto nos convida a refletir a

respeito da centralidade da educação higiênica nas escolas e nas demais instituições complementares pernambucanas, sendo a docência um lugar de formação e difusão desses saberes.

Rosivania Maria da Silva, Genilson de Azevedo Farias e Olívia Moraes de Medeiros Neta, analisam a trajetória de mulheres invisibilizadas na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. No capítulo “Por uma história de mulheres da Associação Brasileira de Educação (1924-1959)”, as autoras e o autor demonstram, de maneira geral, que a ABE criou um espaço na sociedade civil para promover a divulgação e o aprimoramento de debates intelectuais a respeito das políticas educacionais elaboradas pelos estados e, depois, a nível federal.

Formada por um grupo de intelectuais interessados em educação, constituído por jornalistas, políticos, médicos, engenheiros, escritores e funcionários públicos, pouco se destacava o papel de mulheres na instituição, apesar da recorrência de nomes de educadoras na documentação. Embasados nas pesquisas de Michelle Perrot, pioneira na criação do campo História das Mulheres, o texto traz um estudo sobre as trajetórias biográficas de seis educadoras com participações significativas em cargos de liderança nos primeiros anos de funcionamento da ABE – Isabel Jacobina Lacombe (1869-1961), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Alice Souza de Carvalho de Mendonca (1881-1951), Branca de Almeida Fialho (1896-1965), Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) e Jerônima Mesquita (1880-1972).

Por esses percursos investigativos e a partir das possibilidades analíticas empreendidas pela autora e autor, entramos em contato com as potentes trajetórias de vida dessas educadoras,

as quais ousaram transpor os lugares domésticos e de cuidado da família, comumente estabelecidos para as mulheres de seu tempo. Ao se firmarem pesquisadoras, educadoras e cientistas, deixaram um legado de luta e contribuições para a educação brasileira, para os direitos das mulheres e pela liberdade.

O capítulo escrito por Octávio José Zimbico e José Gonçalves Gondra, “Ensino Primário em Moçambique – Lutas, movimentos e desafios (1930–1982)”, embarcamos em Moçambique para compreender o Ensino Primário (EP) no país e as maneiras pelas quais foram delineados e regulados as iniciativas e padrões de sua administração.

Os questionamentos mobilizados no texto – “Como se deu o processo de emancipação moçambicano? Qual o papel da escolarização no regime colonial e no pós-colonial?” - e os usos de registros do acervo fotográfico do Arquivo Histórico de Moçambique, localizado na Universidade de Mondlane, de dados estatísticos variados relacionando taxa de escolarização/população moçambicana, número de escolas e alunos, variações percentuais de investimento do país no setor da educação, taxas de aprovação escolar, taxas de abandono escolar, indicaram que as permanências e mudanças no Ensino Primário no país relacionaram-se às lutas e desafios que motivaram a população moçambicana, nos períodos históricos correspondente à colonização e exploração da metrópole portuguesa e no modo pelo qual ocorreu o processo de independência do país.

O caminho investigativo dos autores aponta que, apesar da obrigatoriedade do Ensino Primário em Moçambique ocorrer em lei no ano de 1869, a escolarização continuou estratificando

os alunos por cor e grupo social: aqueles de origem europeia, asiática e local, que se submetessem aos padrões de vida europeu, frequentavam o Ensino Oficial, considerado mais avançado, ao passo que a maior parte dos “locais” frequentavam o Ensino Rudimentar, considerado mais atrasado. Entre 1930 e 1982, a cobertura da rede escolar e o respectivo rendimento de escolarização básica universal, gratuita e para todas/os moçambicanos foram um projeto de difícil alcance.

Fechando as investigações deste livro, Adrián Ascolani e Julián Gindin, no capítulo “Associações e Sindicatos docentes na Argentina e no Brasil: elementos para uma história comparada”, trazem o arcabouço teórico-metodológico da História Comparada, a fim de analisar o processo de desenvolvimento dos associativismos e sindicalismos dos trabalhadores da educação na Argentina e Brasil. Temas-chaves como identidades docentes, modelos organizacionais, visões de mundo e ideologias, estruturas regulatórias, e táticas sindicais são mobilizados pelos autores que, por semelhanças e diferenças, comparam as multiplicidades das organizações atuantes, seus processos de formação, transformação ou extinção.

No Brasil, as experiências associativas foram lideradas por professores provinciais (no século XIX) e estaduais (com o advento da República). Ao contrário da Argentina, não houve um segmento significativo de professores federais no ensino básico. Outras características decorreram do enquadramento dos professores como “funcionários públicos”, fator responsável pela concessão de alguns privilégios aos docentes frente às outras categorias assalariadas, dificultando, ao mesmo tempo, o uso de experiências coletivas como as greves.

Uma característica distintiva nos contextos analisados, sob a lente comparativa dos autores, relacionou-se ao peso do Estado, especificamente do governo federal, no financiamento e gestão da educação. No caso argentino, a centralidade do Estado educador promoveu maior homogeneidade, controle e regulação precoce da carreira docente. Na década de 1980, houve a consolidação das características do sindicalismo docente contemporâneo em ambos os países.

Na década de 1990, as lideranças da Confederação de Trabalhadores da Educação na Argentina percorreram um caminho dissidente, traçando o objetivo de construir um sindicalismo alternativo, em forte aliança com os movimentos sociais. No Brasil, organizações de trabalhadores da educação trilharam o mesmo caminho já na década de 1980.

Este texto nos traz uma visão aprofundada das particularidades de formação, permanência e extinção das associações e sindicatos dos trabalhadores em educação, convocando-nos a estabelecer pontes comparativas com o presente de lutas, resistências e multiplicidades das organizações docentes nos países em questão e, em amplo espectro, na América Latina.

Convidamos vocês a desbravarem as maneiras de contar e recontar as inquietantes histórias dos saberes e práticas docentes, nos séculos XIX e XX. Esperamos que as perspectivas teórico-metodológicas aqui apresentadas agucem os olhares e as vontades de renovação e ampliação das reflexões e das pesquisas no tão promissor e inquietante campo chamado História da Educação.

Venham conosco!

O ESTABELECIMENTO DA PROFISSÃO MAGISTÉRIO: MODALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1808-1889)

Maria Inês Sucupira Stamatto
Prof.^a Dr.^a PPGED/UFRN
Maria Cláudia Lemos Morais do Nascimento
Doutoranda PPGED/UFRN

INTRODUÇÃO

Para ter bons professores é necessário formá-los; daí a necessidade indeclinável de uma escola normal.

Ministro Paulino de Souza, 1869.

O estabelecimento da profissão magistério e as experiências em formação docente ocorridas no Brasil, no século XIX, consagraram a Escola Normal como a instituição formadora de professores primários. O debate sobre qual a melhor forma para se ter bons profissionais para a escola primária não se restringiu somente ao solo brasileiro sucedendo em diversos países europeus e americanos, culminando com a institucionalização desta forma escolar para a preparação docente ao ensino primário.

A formação de professores no formato de Escola Normal que passou como herança para o século XX e ficou conhecida como a que habilitava os melhores mestres precisou ser insti-

tuída e defendida no Brasil. A exemplo do Ministro Paulino de Souza, em 1869, na epígrafe acima, outros intelectuais e autoridades precisaram lutar por recursos e por melhorias na educação para conseguir o estabelecimento dessas escolas. Em 1878, era o Ministro Leoncio de Carvalho em defesa da Escola Normal: “A primeira condição para o ensino são professores e estes não se improvisam, formam-se”. (Moacyr, 1937, p.169)

Dessa forma, queremos discutir como, entre tantas experiências já existentes de habilitação docente, ocorreu a institucionalização da formação de professores via Escola Normal, no Brasil, entendendo *Instituição* como Justino Magalhães (2004) e Dermeval Saviani (2007) conceituam: “guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (p.16).

Em pesquisas anteriores (Stamatto, 2011) detectamos o estabelecimento da Escola Normal em diversas províncias brasileiras, variando no tempo e no formato. Encontramos três tipos diferentes de forma para iniciar a fundação destas escolas. No decorrer dos anos 1800 estas instituições sofreram várias reformas educacionais, foram fechadas e reabertas, às vezes já com outra configuração. Foi somente nas últimas décadas do século XIX que o modelo de Escola Normal tal como passou para o século seguinte foi consolidado.

Para aprofundarmos esta questão, selecionamos os conceitos de *modalidade* e *modelo* utilizados para a análise da escola primária por Rosa Fátima de Souza, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e Antônio de Pádua Carvalho Lopes (2015, p.35):

Dessa maneira, o uso dos termos modelo e modalidades de escolas primárias tornou-se opção conceitual para diferenciar padrões de organização administrativa e pedagógica e variações aplicadas a diversas designações referenciadas a critérios de localização espacial (por exemplo, escola urbana e rural), a entidades mantenedoras (escola particular, pública, municipal), a grupos sociais (escola de trabalhadores rurais, escola de pescadores) ou a aspectos pedagógicos ou organizacionais (granjas escolares, escolas típicas rurais, escolas ambulantes, etc.).

Marta Maria Chagas de Carvalho (2015, p.11/12) esclarece que as modalidades diversas de escolas instaladas pelos poderes públicos descritas em seus aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos remetem a dois modelos, o da escola unitária e o da escola graduada, neste caso, para a institucionalização da escola primária.

Buscando diferenciar padrões de organização administrativa e pedagógica em relação à formação docente, podemos considerar três modalidades existentes ao aplicar os conceitos de *modalidade* e *modelo*, no Brasil:

Formação pela prática (exercício da docência) – nesta modalidade não há uma formação específica para o magistério, mas uma prática docente estabelecida. Aqui podemos ponderar sobre o Modelo das Aulas Livres (doméstica/particular) quando alguém se torna professor pelo exercício da docência. Consideramos também nesta modalidade quando a formação prática docente ocorre *antes* do exercício da profissão, como no Modelo Jesuítico e no Modelo de Adjuntos. Nestes casos, o conteúdo se aprende na mesma escola em que se irá lecionar, e a prática docente também se realiza na mesma instituição.

Formação por licença ou capacitação (concurso/exames) – classificamos nesta modalidade quando o candidato ao magistério deve provar estar capacitado para o exercício da docência obtendo uma licença para ser professor. Não há necessidade de uma formação específica anterior desde que possa demonstrar domínio dos conteúdos das matérias que irá ensinar a partir de exames ou concurso frente a comissões designadas por lei. O que nos remete ao Modelo Estatal Pombalino ou de Aulas Régias, e ainda o Modelo Estatal das Escolas de Primeiras Letras no Brasil Imperial.

Formação por certificação/ diplomação (curso/escola) – concebemos esta modalidade quando o indivíduo para ser professor precisa de uma certificação ou de um diploma fornecido por um curso ou uma escola específica para formação do professor. Neste caso, a escola ou o curso instituído visando a formação docente, não é na mesma instituição no qual o mestre irá lecionar. Apresentamos o Modelo do Método Mútuo e o Modelo Escola Normal com suas variantes como exemplos desse tipo de formação docente.

Para melhor visualizar as diversas modalidades e modelos sobre formação docente no Brasil, compomos o seguinte esquema:

MODALIDADE	MODELO
	Aula Livres
Formação pela Prática	Modelo Jesuítico
	Adjuntos
Formação por Licença	Aulas Régias
	Escolas de Primeiras Letras
Formação por Certificação	Método Mútuo
	Escola Normal

Procuramos a partir dos conceitos *modalidade* e *modelo* observar a institucionalização da formação docente no Brasil.

AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DO- CENTE

Conta a lenda que os jesuítas, no Brasil, eram excelentes professores. Como se formavam estes docentes?

Desde que aportaram em terras da colônia brasileira, em 1549, os jesuítas abriram *escolas de ABC*, (ler, escrever e contar). Em seguida, fundaram colégios com ensino em nível secundário e para a formação de padres. Nas Missões (reduções) preocupavam-se sobretudo com a catequização, porém, levavam também a leitura e a escrita e noções de ofícios. Quando foram expulsos do Reino português, em 1759, com 210 anos de predominância na educação brasileira, a literatura da área reiteradamente coloca que tinham 17 colégios, 36 missões e 25 residências (com escolas de ABC) em território da América portuguesa. Deixaram marcados no imaginário popular a excelência do seu ensino e a vocação para o magistério.

A Ordem dos Jesuítas fundada em 1534 por Inácio de Loyola e autorizada pela Igreja Católica em 1540 concebia como missão a evangelização pela educação. Para os todos os colégios que fundaram adotaram o *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos, versão final adotada em 1599). Este plano funcionava como um currículo com os anos e matérias de cada curso, mas também determinava as regras disciplinares, as funções de cada um na hierarquia escolar, o método e os livros / textos que deveriam ser seguidos nas aulas, inclusive a rotina diária da escola.

No *Ratio Studiorum* se estabelecia para o recrutamento de professores que se observasse em cada disciplina aqueles que parecessem “mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários” (Seleção dos Professores, art.4). Para lecionar determinava-se que comesçassem a ensinar “nas aulas que lhes fiquem abaixo do nível científico” (art. 29) e para que não comesçassem sua tarefa sem preparação prática deveriam acompanhar as aulas de um professor mais experiente, por uma hora, três vezes na semana, durante um ano “a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor” (art.9), se preparassem para o seu novo ofício.

Assim, o candidato a professor era selecionado por vocação, os conteúdos que deveria lecionar seriam aqueles mesmos que havia seguido no colégio, e aprendia o ofício na prática, observando e ‘copiando’ um outro professor, visto que se previa: “os que foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério” (art.16).

Para muitos, a expulsão dos jesuítas do Reino português significou o desmantelamento do ensino no Brasil e o abandono desta modalidade de formação docente. Governava então Portugal o ministro Sebastião Carvalho de Mello, Marques de Pombal, no reinado de D. José (1750-1777). Buscando modernizar o país realizou diversas reformas na indústria, no comércio, na fiscalização tributária, entre outras, e no ensino. Em relação à educação implementou o ensino laico e estatal, medidas que alcançaram a colônia brasileira.

O conjunto de leis modificando o ensino ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas. Dessa forma, no Diretório dos Índios (1755) proibia-se a ‘língua geral’ (tupi-guarani) tornando o ensino da língua portuguesa obrigatório; determinava-se a criação de uma escola de ler e escrever para meninos e uma para meninas em cada aldeia (antiga missão jesuítica), abrindo as portas para a escolarização pública feminina; estabelecia o Diretório Geral de Estudos para a fiscalização dos estudos e nomeação dos professores; definia-se novos métodos, matérias e livros para o ensino; ordenava-se a realização de concurso, por exames perante comissão designada pelo Diretor Geral para nomeação de professores; criavam-se as aulas régias pagas pelo Real Erário (Alvará, 1759); decretava um imposto para pagar os docentes, o *subsídio literário* como ficou denominado (Alvará, 1772), e, proibia-se o ensino por particulares que não tivessem se habilitado nos exames instituídos:

VIII. Item Ordeno: Que as pessoas que quiserem dar lições pelas casas particulares, o não possam fazer antes de se habilitarem para estes magistérios com exames, e aprovações da Mesa; debaixo da pena de cem cruzados pagos da cadeia pela primeira vez; e pela segunda da mesma condenação em dobro, e de cinco anos de degredo para o reino de Angola. (Alvará de 6 de novembro de 1772).

Portanto, o novo modelo pombalino para formação de professores incidia sobre os conteúdos e métodos aprendidos antes do exercício da profissão, pois o candidato ao magistério deveria mostrar-se habilitado nas matérias que pretendia lecionar no momento do concurso (exame). Não ficava estabelecido onde ou como o futuro professor aprenderia sua profissão, o que

importava era que ficasse habilitado a lecionar quando passasse no concurso demonstrando domínio dos conteúdos prescritos na norma. Caso abrisse por conta uma escola, ou lecionasse em casa ou em casa de outra pessoa sem estar com a devida licença as penas seriam severas.

As aulas régias e as licenças para lecionar obtidas por concursos permaneceram até o traslado da Corte Portuguesa para a América portuguesa em 1808. Neste mesmo ano iniciava-se o estabelecimento de serviços para a governabilidade do Reino português bem como inaugurava-se oficialmente o ensino superior na Colônia brasileira. Foram criados diversos cursos em nível superior tais como: a Academia Real da Marinha e a Academia Médico-cirúrgica da Bahia em 1808, a Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro em 1809, e a Academia Real Militar em 1810. Quanto ao ensino secundário e elementar continuaram sendo ofertados pelas aulas régias nas casas dos docentes com cadeiras avulsas de gramática latina, humanidades, retórica, entre outras, e cadeiras de primeiras letras por mestres-escolas, nomenclatura que perdurou na literatura popular da época até o século XX, no Brasil.

No período de D. João VI, Rei de Portugal governando na América portuguesa desde 1808, houve duas novidades em relação à educação. A primeira foi o surgimento de um novo modelo para a formação de professores: o Método Mútuo. Ao iniciar o século XIX, com o Brasil colônia, este método começou a fazer sucesso na Europa. Prometia proporcionar uma educação popular rápida e de baixo custo, com um único professor ensinando centenas de alunos. Com pouco investimento em educação e

atingindo um maior número de estudantes o método atraiu governos e difundiu-se pela Europa. Foi praticado na Inglaterra, França, Suíça, Rússia, Estados Unidos, México, Argentina, Uruguai, Colômbia, entre outros.

Em 1815, quando o Brasil passou a ser Reino Unido, ainda sob a mesma monarquia, o governo português tomou conhecimento sobre o ensino mútuo e buscou adotá-lo nas escolas regimentais, pela portaria de 10 de outubro de 1815,

autorizando, por um lado, a criação de aulas de ler, escrever e contar para os cidadãos que pertencem às unidades das diferentes armas (infantaria, cavalaria, artilharia e guarda real da polícia de Lisboa), e abrindo a sua frequência, igualmente, aos filhos de militares e aos habitantes das terras onde estão instalados os quartéis. (Conde, 2005, p.119).

No mesmo ano, D. João VI criava em Lisboa a Escola Geral, considerada a primeira Escola Normal em Portugal, que postulava “como objetivo habilitar, na prática do ensino mútuo, professores para as escolas regimentais e não mestres para as escolas públicas” (Conde, 2005, p. 119). No Brasil, aos cuidados da Repartição dos Negócios da Guerra, foi introduzido o método mútuo “com a criação de uma escola de ensino mútuo na Corte junto ao Arsenal do Exército” (Kulesza, 2021, p.4).

Havia sentido na escolha das escolas regimentais para a aplicação do ensino mútuo pois o método originalmente surgiu em uma escola dentro de uma instalação militar inglesa na Índia nos finais do século XVIII, elaborado por Andrew Bell para ensinar os filhos de militares ingleses sediados na então colônia inglesa. Ainda nesta centúria, foi colocado em prática em uma

escola fundada por Joseph Lancaster em Londres que afirmava que o método havia sido criado por ele.

Assim, o ensino mútuo ficou conhecido como Método Mútuo, Monitorial ou Lancasteriano. Com uma disciplina extremamente rígida, previa turmas de até mil alunos, e um sistema de sinais com apitos e varinhas para a regência das aulas. Os alunos eram divididos por decúria, sendo que cada decúria teria um monitor. Os monitores receberiam treinamento em um turno e no outro, sob o comando do professor, ensinariam para o seu grupo, todos ao mesmo tempo. Para o ensino mútuo era necessário um amplo salão, com centenas de cadeiras e mesas, e materiais visuais, como quadros e cartazes em quantidade suficiente conforme o número de decúrias.

No Brasil dos anos 1800 seria difícil a aplicação do método mútuo no formato previsto originalmente devido ao fato de que na época não havia edificações construídas para aulas, muito menos salões capazes de abrigar centenas de alunos. Apesar disso, enviou-se um professor de Portugal em 1822, João José Lecocq, que estudou por um semestre em 1823, em uma escola de ensino mútuo em Paris (Conde, 2005, p.122); e outro do Brasil em 1820, João Batista de Queiroz (Kulesza, 2021, p.7), para aprender o método na França e ensinar a outros quando voltassem. De qualquer forma, o ensino mútuo foi difundido e adotado oficialmente no país, especialmente por conta da presença de monitores em salas de aula. Neste modelo, o professor deveria aprender os conteúdos e o método de ensino antes de se iniciar na profissão, porém, não havia uma definição de onde estudaria as matérias a ensinar, mas sim de um método a ser aprendido

em um curso de dois meses para alunos-mestres (Kulesza, 2021, p.8), em uma instituição de ensino mútuo.

A segunda novidade do período joanino em relação à educação foi o estabelecimento da ‘escola livre’: ensine quem quiser a quem quiser, sem necessidade de licença, concurso ou exames, com o Decreto de 28 de junho de 1821, “permitindo a qualquer o ter (sic) escola aberta de primeiras letras, sem dependência de exame, ou de alguma licença.” (Decreto de 28 de junho de 1821, assinado em 30 de junho).

A escola livre já existia a muito tempo em Portugal antes da exigência de habilitação por concurso estipulada pelo Alvará de 1772. Antônio Nóvoa (1987) em seus estudos sobre os mestres-escolas em Portugal registrou “há um pouco de tudo” (p.417), indivíduos que paralelamente ao seu ofício, ensinavam a leitura e a escrita. Havia artesãos (sapateiros, barbeiros, carpinteiros etc.); particulares (dão lições nas casas dos nobres e dos burgueses ricos); trabalhadores (impedidos de exercer atividades desgastantes do ponto de vista físico, recebiam crianças em suas casas ‘por um tostão’); homens ligados à vida religiosa (membro de alguma congregação religiosa, ajudantes dos párocos) (Nóvoa, 1987, p. 417). Dessa forma, percebemos que não possuíam qualquer formação específica para o exercício do magistério, nem a pedagógica, nem qualquer outra com algum conteúdo determinado para a função docente, nem mesmo sobre as matérias a ensinar.

No Brasil, Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2005, p. 45) trazem indícios de que “a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da lei-

tura, da escrita e do cálculo” era maior que a pública. Os pais organizavam um espaço, contratavam e pagavam um professor que não tivesse vínculo com o Estado para ensinar (p.46). Os critérios para a seleção do mestre ficavam por conta de quem o contratava, podendo ter qualquer formação, e tornando-se mestre-escola pelo exercício do ofício.

No reinado português não havia impedimento para este modelo de escola funcionar até o Alvará de 1772 ter entrado em vigor, quando estes tipos de mestres-escolas teriam sido impedidos. Em 1821, com a nova norma do governo monárquico (Decreto de 28 de junho) se permitia novamente abrir escolas ou ensinar particularmente sem qualquer empecilho jurídico. Esta situação no Brasil se alteraria somente a partir da Lei de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto) quando paulatinamente as assembleias provinciais começariam a enquadrar as escolas e colégios privados e professores particulares em exigências legais para a sua atuação.

Com a separação administrativa-jurídica e política de Portugal, os percursos para a institucionalização da formação docente no Brasil tomam caminhos diferentes nestes países.

No país lusitano Áurea Adão (1992) assinala três fases concernentes à formação de professores: a primeira entre 1816 e 1844 com o predomínio do método mútuo; a segunda fase de 1862 a 1881 com “a criação dos primeiros estabelecimentos para a formação específica e especializada de professores”; e a terceira fase de 1881 a 1901 com “a consolidação dos cursos de formação de professores organizados em uma base técnica e científica” (Adão, 1992, p.126).

Na ‘jovem’ nação com a instalação de uma nova organização administrativa-jurídica para o país independente, haveria a coexistência de modalidades de formação docente diferentes, com os métodos mútuo, de adjunto, e das escolas normais ao mesmo tempo.

Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa em exercício, aprova a primeira lei sobre a instrução pública nacional, organizada em 17 artigos, marco na educação imperial. A Lei Geral, como ficou conhecida, mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. A importância desta norma não foi somente por ter sido a primeira e única válida para a escola primária em todo o país durante o período imperial, mas, sobretudo, por ter se tornado a matriz jurídica para as demais regulamentações da instrução elementar e carreira do professor até 1854 (Stamatto, 2011).

No que compete à formação de professores primários, a lei orientava o método mútuo e que os professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino, deveriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. Neste sentido, a norma responsabilizava cada professor pela sua formação, sendo assim, quem necessitasse se habilitar no método mútuo/ ou método Lancaster poderia frequentar uma daquelas escolas e acompanhar as atividades dos professores e alunos.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjan-do-se com os utensílios necessários à custa

da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Brasil, 1827, art. 5º).

Quanto ao currículo, ficava prescrito aos professores ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827, art. 6º)

Quanto às professoras, além das disciplinas declaradas no parágrafo anterior; - com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética -, só as quatro operações; deveriam ensinar também as prendas que servem à economia doméstica; e seriam nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrassem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º, que estabelece: "Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação." (Brasil, 1827).

Dessa forma, percebemos que o modelo de formação docente escolhido nos primeiros anos de Independência foi o de licença, como nas Reformas Pombalinas. O candidato a professor deveria dominar os conteúdos prescritos no programa

da Lei Geral antes, para poder entrar na carreira do magistério público. Entretanto, precisaria também instruir-se no método mútuo, mas poderia fazê-lo posteriormente aos exames já que era permitido ‘a curto prazo’ ir frequentar aulas nas capitais das províncias, em escolas mútuas. Portanto, deveria habilitar-se nas matérias que iria ensinar a partir de concurso, e aprender o método estipulado fora da escola em que ia exercer o magistério, em uma outra instituição que completava a formação do mestre com um treinamento ou um curso de ensino mútuo.

AS DIVERSAS ESCOLAS NORMAIS

De acordo com Villela (2000), com a descentralização administrativa promovida pelo Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834), que transferia para as províncias a responsabilidade da organização do ensino primário, intensificam-se, nas províncias, os discursos sobre a necessidade de expansão da oferta de escolarização e, conseqüentemente, sobre a preocupação com a formação de professores.

Nestes termos teve início o funcionamento da primeira Escola Normal do Brasil, localizada em Niterói, província do Rio de Janeiro, em acordo com a Lei de criação da Escola Normal da província nº 10 de 4 de abril de 1835. A primeira Escola Normal no país adotava o método mútuo ou lancasteriano para formar os professores primários. Assim, encontramos o modelo de formação de professores por Escola Normal e o modelo por Método Mútuo.

Em 1854, surge através do Decreto nº 1.331 - A, de 17 de fevereiro de 1854, mais conhecida como Reforma Couto Ferraz,

o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, assinada por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, Ministro e Secretario do Estado dos Negócios do Império. Este decreto foi instituído no Município da Corte, todavia passou a ser o marco referencial para as demais províncias realizarem reformas na Instrução Pública.

Quanto a provar capacidade para exercer o magistério, conforme (art. 17º) “A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escrito, que terá lugar sob a presidência do Inspector Geral e perante dois examinadores nomeados pelo Governo” (Brasil, 1854, art. 17º). No que compete aos exames para professoras públicas, seriam acrescentados às mestras os diversos trabalhos de agulha. (Brasil, 1854)

Art. 18. O exame versará não só sobre as matérias do ensino respectivo, como também sobre o sistema prático e método do mesmo ensino, segundo as instruções que forem expedidas pelo Inspector Geral, depois de aprovadas pelo Governo, e tendo precedido audiência do Conselho Diretor (Brasil, 1854, art. 17º)

A nomeação dos professores públicos, em acordo com a reforma, seria feita por Decreto Imperial e os mestres públicos que tivessem servido bem por dez anos teriam preferência para seus filhos entrarem no número dos professores adjuntos, ou para serem admitidos gratuitamente no Colégio Pedro II.

Segundo o art. 73º da Reforma Couto Ferraz de 1854, o método do ensino nas escolas seria em geral o simultâneo: podendo, todavia, o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Diretor, determinar, quando o julgasse conveniente, que se adotasse

outro método, conforme os recursos e necessidades. Referente à formação docente, além da prova de capacitação, a Reforma Couto Ferraz apresentava uma novidade introduzindo o Modelo de Adjuntos.

A classe dos professores adjuntos em acordo com a referida reforma, deveria ser formada por alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos de idade, dados por prontos com distinção nos exames anuais, que tivessem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério. Seriam preferíveis, em igualdade de circunstâncias, os filhos dos professores públicos. Em acordo com o (art. 36º) “A nomeação destes professores será feita por portaria do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, sobre proposta do Inspector Geral, ouvido o Conselho Diretor” (Brasil, 1854).

A nomeação em acordo com a legislação teria lugar em concurso geral que se abriria para os discípulos de todas as escolas públicas, segundo as instruções. Estes professores ficariam nas escolas como ajudantes, e para se aperfeiçoarem nas matérias e prática do ensino. No fim de cada ano de exercício e até o terceiro, passariam por exame perante o Inspector Geral e dois examinadores nomeados pelo Governo, a fim de se conhecer o grau de seu aproveitamento.

Se o resultado dos exames de qualquer dos anos fosse desfavorável, seriam eliminados da classe de adjuntos. O exame do terceiro ano versaria, em geral, sobre as matérias do ensino, e especialmente sobre os métodos respectivos, e o sistema prático de direção de uma escola. Ao adjunto aprovado neste último exame se daria um título de capacidade profissional, conforme o modelo que se adotar (Brasil, 1854).

Os adjuntos, com título de capacidade profissional obtido, seriam nomeados professores públicos das cadeiras que vagassem. Também haveria uma classe de professoras adjuntas, com as mesmas obrigações e vantagens (Brasil, 1854). Então, por este modelo, a formação docente, neste caso, se daria com os candidatos que frequentassem o ensino primário, para aprender os conteúdos que deveriam ensinar; sendo escolhidos por terem mostrado propensão para o magistério (vocação); e realizando sua prática pedagógica na própria escola primária como adjuntos, ou seja, sua formação docente seria feita na mesma instituição na qual exerceriam o magistério: na escola primária.

Em 1879, surge o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império, e que também inspiraria reformas nas províncias. Por este decreto adotava-se o Modelo de Escola Normal para a formação do professor.

A Reforma Leôncio de Carvalho mandava criar ou auxiliar Escolas Normais nas províncias. Referente ao programa de ensino das Escolas Normais, a Reforma orientou as seguintes disciplinas:

Art. 9º O ensino nas Escolas Normais do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros parágrafos os seguintes: § 1º Língua nacional. Língua francesa. Aritmética, álgebra e geometria. Metrologia e escrituração mercantil. Geografia e cosmografia. História universal. História e geografia do Brasil. Elementos de ciências físicas e naturais, e de fisiologia e higiene. Filosofia. Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império. Princípios de economia política. Noções de economia doméstica (para

as alunas). Pedagogia e prática do ensino primário em geral. Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas. Princípios de lavoura e horticultura. Caligrafia e desenho linear. Música vocal. Ginástica. Prática manual de ofícios (para os alunos). Trabalhos de agulha (para as alunas). Instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). § 2º Latim. Inglês. Alemão. Italiano. Retórica (Brasil, 1879, art. 9º)

As disciplinas que constituem o programa das Escolas Normais seriam divididas em séries, conforme a ordem lógica de sua sucessão, e para cada Escola Normal seria anexa para os exercícios práticos do ensino uma ou mais escolas primárias do município (Brasil, 1879). Até chegar a este formato, o Modelo de Escola Normal passou por diversas configurações nas províncias. Uma delas que detectamos foi a de instalar um curso Normal a partir do programa do Liceu (ensino secundário) e acrescentar uma matéria chamada *pedagogia*, ou seja, o candidato a professor cursava as matérias do ensino secundário no Liceu e em seguida a pedagógica, ficando apto ao magistério. A formação docente ficava como um apêndice do curso secundário. Outra forma encontrada para a fundação da Escola Normal foi através do próprio curso primário dividido em dois graus, no qual o candidato a mestre deveria cursar o primeiro grau e o segundo, às vezes chamado de complementar, e fazer a prática na escola primária modelo. Ainda ocorreu o estabelecimento de dois cursos com programas diferentes, um deles nomeado curso normal, ambos compartilhando o mesmo espaço no Liceu (ou Ateneu), e às vezes, o mesmo corpo docente para algumas disciplinas.

CONCLUSÃO

Maria Cristina Gomes Machado e Cristiane Silva Melo (2009) sintetizaram sobre outros projetos de reformas educacionais nas últimas décadas do século XIX. A Reforma de Leôncio de Carvalho foi aprovada e estabelecida, ao contrário de outros projetos como os de Paulino José Soares de Souza, em 1870; Antônio Cândido da Cunha Leitão, em 1873, e de João Alfredo Correa de Oliveira, em 1874, apresentados após a Reforma de Couto Ferraz em 1854. Os pareceres-projetos de Rui Barbosa, propostos após a análise do Decreto 7.247, não foram apreciados, pois receberam críticas de estarem muito relacionados às ideias estrangeiras. Assim, a Reforma Leôncio de Carvalho vigorou até o início da República, quando no ano de 1890, foi aprovada a Reforma Benjamin Constant.

Deste modo, constatamos que desde a instalação da Escola Normal dita mútua em Niterói, em 1835, a instituição passaria por várias experiências até chegar à forma seriada, como estabelecida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril, em 1879. Este modelo implementa uma formação específica para a docência exterior à escola onde o professor irá ensinar e antes do exercício da profissão, e foi deixado como legado em educação para o século XX, no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Áurea. *A História da Profissão docente em Portugal*: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. Encontros Ibéricos de História da Educação. V.1º Encontro, 1992. P. 123-135 Biblioteca Digital da Faculdade de Letras – Portugal

ALVARÁ RÉGIO com força de Lei de 7 de junho de 1755. *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*. Disponível em:http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm

ALVARÁ RÉGIO, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. In: AVELAR, Hélio de Alcântara. *História Administrativa do Brasil; a administração pombalina*. Brasília: FUNCEP/ Ed. Universidade de Brasília, 1983. v.5

ALVARÁ RÉGIO, de 6 de novembro de 1772. Manda entregar à *Real Mesa Censória* a Administração e Direção dos estudos das *Escolas ... Regula a fundação de Escolas de Estudos Menores*. *Secretaria-Geral do Ministério da Educação*. Repositório Digital da História da Educação Legislação. Disponível em:<http://193.137.22.223> > legislacao > seculo-xvii

BRASIL. *Colecção das Leis do Império do Brazil*. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 – Ato Adicional. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1834.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. *Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da corte e o superior em todo o Império. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/le>

gin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; et. al. **Prefácio**. In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (organizadores). História da escola primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Edise: Aracaju, 2015.

CONDE, Maria Tereza Barros. **O Modo de Ensino Mútuo na formação de mestres de primeiras letras: uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista**. Revista Lusófona de educação, nº 006, p.117-137, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2005.

KULESZA, Worjciech Andrzej. **Ensino Mútuo e Independência no Brasil**. History of Education in Latin America – HistELA, v. 4, 25315, 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. MELO, Cristiane Silva. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império, subsídios para a História da Educação no Brasil (1850-1887)**. 2º v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Brasiliana

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário- Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Análise Psicológica (Lisboa), série V (3), julho 1987, pp.413-440.

PORTUGAL. **Decreto de 28 de junho de 1821** [Decreto de 30 de junho de 1821]. Permite a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de

primeiras letras, independente de exame ou licença. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/dim/1821/dim-30-6-1821.htm

RATIO STUDIORUM. Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J **O Método Pedagógico dos Jesuítas** – O *Ratio Studiorum*. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Digitação elaborada por Luciana Aparecida da Silva.

STAMATTO, M. Inês S. **A Institucionalização da Profissão Magistério no Brasil: o Arcabouço Jurídico (1822-1854)**. In: LOPES, Antônio de P. C. e STAMATTO, M. Inês S. (Org.). O Ofício docente no Norte e Nordeste. São Luís: EDUFMA:UFPB: Café & Lápis, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et all. (Orgs.). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores associados, 2007.

SOUZA, Rosa de Fátima; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua (Orgs.) **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju : Edise, 2015.

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

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). As Escolas Normais no Brasil: do Império à República. - 2ª ed. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

PROTAGONISMO DOCENTE NA TRANSMISSÃO DO MAGISTÉRIO ENTRE MULHERES - SÃO PAULO (1827-1860)

Fabiana Garcia Munhoz
Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro – SP

Na primeira metade do século XIX, alguns processos históricos significativos, como as lutas por independência, ensejaram a constituição das instituições públicas, conservando-se a hierarquia, a desigualdade e a violência vigentes numa sociedade escravista. Diferentes áreas se tornaram tema de debates políticos, entre os quais, a instrução pública. Em 1827, uma Lei Geral da Instrução foi promulgada e iniciou-se timidamente a instrução pública feminina no país. Lentamente, as cadeiras de primeiras letras foram criadas nas localidades e preenchidas por meio de concursos. Em São Paulo, assistiu-se a uma vagarosa, mas contínua, ampliação da escolarização feminina, apesar da inexistência de escolas de formação de professores abertas às mulheres até a década de 1870.

Na ausência de uma formação específica, o ingresso no magistério ocorria de forma heterogênea, por meio de concursos, indicações e nomeações interinas. As interessadas exerceram agências, mobilizaram redes de sociabilidade, repertórios e espaços que contribuíram para que o objetivo de se tornar professora pública fosse alcançado.

Dentre as possibilidades que estavam postas, em São Paulo, um espaço caritativo e educativo foi cenário da transmissão do magistério e de agências das jovens e mulheres. Esse espaço era o *Seminário de Educandas*.

O SEMINÁRIO DE EDUCANDAS COMO ESPAÇO DE TRANSMISSÃO DO MAGISTÉRIO

O *Seminário de Educandas* foi um estabelecimento paulista de caridade criado com o objetivo de asilar e educar meninas órfãs. Sua criação foi proposta na sessão de 24 de novembro de 1824 do Conselho Provisório da Presidência da Província, por Lucas Antonio Monteiro de Barros, Presidente da Província, que sugeriu a utilização da Chácara da Glória, na cidade de São Paulo, para um estabelecimento de caridade e o Conselho decidiu que “se instalaria uma ‘Casa de Educação de meninas órfãs e pobres’” (APESP, Documentos interessantes para a história dos Costumes de São Paulo, Atas do Conselho da Presidência de SP, 1824-1829, v.86, São Paulo, 1961). A iniciativa fundamenta-se em ideias liberais do contexto e buscava auxiliar aos pobres por meio da criação de asilos e escolas para abrigar e dar instrução elementar e formação profissional às crianças e jovens desamparados. Tais ações ocorriam por meio de iniciativa individual, de associações ou do poder público (Mogarro; Martínez, 2010, p. 46)

De acordo com o estatuto inicial do *Seminário*, as educandas seriam “escolhidas entre as mais indigentes, tiradas da classe das órfãs de militares, de idades não estipuladas” ou “pensionistas admitidas com a permissão do Presidente da Província”

(Borges, 1973, p. 26) entre 7 e 10 anos, sendo obrigadas a deixar o Seminário aos 12 anos.

Wanda Borges identificou 4 itens na educação das internas do Seminário: a “instrução primária, o ensino de trabalhos manuais, educação religiosa e formação de caráter”, sendo que a instrução primária restringia-se a ler e escrever (Borges, 1973, p. 55-56). Para Maria Lucia Hilsdorf (2010), entre 1825 e 1845, o Seminário foi uma “realidade filantrópica em cotidiana construção, pouco institucionalizada, e marcada por práticas privadas de administração” (Hilsdorf, 2010, p. 54) e era “simultaneamente, espaço de guarda, assistência, educação e lugar de conflitos, tensões e também de alianças entre os poderes socioculturais do período” (Hilsdorf, 2010, p. 54). Era uma das poucas instituições públicas que possuía funcionárias mulheres em seus quadros e era um espaço de visibilidade para a atuação na instrução feminina na cidade. Para o recorte temporal deste capítulo, interessa-nos as décadas de 1820 a 1860, não obstante a instituição atravessou todo o século XIX.

Foi na década de 1840 que se propôs, pela primeira vez, o encaminhamento de educandas adultas para o magistério público, visto que nesse período algumas asiladas que haviam ingressado crianças já haviam ultrapassado a idade permitida. Em 1843, a Presidência da Província mandou verificar se alguma das meninas do *Seminário* queria empregar-se como professora de primeiras letras. Naquela ocasião, as educandas Anna Antonia de Jesus (que depois adotou o sobrenome Costa Guimarães¹), Escolástica Maria de Jesus, Maria Joaquina² e Fortunata Calidora

1 Verificou-se que algumas meninas asiladas no *Seminário de Educandas* carregavam o sobrenome “de Jesus” durante o período em que eram educandas. Dentre elas, algumas alteraram-nos ao chegarem à idade adulta.

2 Não encontramos referência a um sobrenome para esta professora.

do Prado se interessaram e se comprometeram a se preparar em Gramática Portuguesa, matéria exigida nos exames para provimento ao cargo de professora.

POLÊMICAS EM TORNO DA CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA NORMAL FEMININA

Este movimento dos sujeitos repercutiu na promulgação da Lei provincial nº 05, de 16 de fevereiro de 1847, que previa a criação de uma Escola Normal para o sexo feminino no *Seminário*, com o objetivo de habilitar as educandas para o magistério. Os conteúdos e outras disposições previstas seriam as mesmas da Escola Normal, criada pela Lei de 1846:

Art 1º Fica creada no Seminário de Educandas d'esta capital uma Escola Normal d'instrucção primaria para o sexo feminino, na qual se ensinarão em um curso de dous annos as seguintes matérias: Grammatica da língua nacional, theoria e practica das quatro operações de arimethica, principio, e doutrina da religião do Estado, a língua franceza, e muzica vocal e instrumental, para n'ela se habilitarem as educandas, que forem idôneas para o magistério, e outras pessoas do mesmo sexo que quizerem frequental-a. (Lei Provincial nº 05, de 16 de Fevereiro de 1847).

Embora a lei tenha sido aprovada e houvesse consenso entre os deputados provinciais de que o magistério era um destino adequado às educandas, a escola não foi efetivada. O termo “Escola Normal” gerava desacordo em decorrência de uma contradição entre o que se previa para a educação feminina e um suposto grau de educação mais elevado das Escolas Normais. A escola jamais funcionou, ficando vaga por 9 anos, e outra lei, em 1856, extinguiu a escola que nem havia chegado a se efetivar.

Anos antes da extinção legal, em 1852, o inspetor geral Diogo de Mendonça insistiu na nomeação da “educanda mais idosa” (Relatório da Instrução Pública, 1852, p. 13) para vice-diretora e professora da instituição. Ele informou que a diretora, apesar de estar incumbida da instrução, tinha muitos serviços na casa e, assim, a instrução ficava comprometida. Relatou ainda que a diretora contava com “o concurso voluntário de uma educanda [...] que a coadjuva às vezes em todas as atribuições” e propôs a oficialização do arranjo com a contratação da mesma. A educanda era Anna Antonia da Costa Guimarães, que tinha 33 anos de idade e era considerada “afeita á vida colegial do estabelecimento, idônea para a regência de uma cadeira, relacionada e estimada pelas suas condiscípulas, dotada de boas maneiras e excelente educação, e já experimentada por ter repetidas vezes substituído a diretora” (Relatório da Instrução Pública, 1852, p. 13). Apesar das recomendações do inspetor, o provimento não se efetivou e, em 1853, Anna Antonia foi provida para a 2ª cadeira da capital, na própria freguesia de Santa Ifigênia, bairro onde se localizava o *Seminário*. Desse modo, a aula foi instalada numa sala do estabelecimento, mas a frequência às educandas estava proibida, pois uma regra do *Seminário* não permitia que elas se misturassem a pessoas estranhas ao orfanato.

Em fevereiro de 1859, o Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, asseverava que era incompatível o acúmulo das pesadas funções de diretora e professora do Seminário de Educandas e que, por isso, ele havia instaurado uma cadeira para aquele local no dia 14 de abril de 1858. Declarava ainda “que a professora deste estabelecimento deve[ria] possuir maiores habilitações que aquellas que ordinariamente se exigem para as

outras cadeiras, por que ella deve instruir as educandas em ordem a também habilitá-las para o professorado”, fazendo com que tal escola “deve[sse] ser considerada como normal” (*Correio Paulistano*, 06/02/1859, p. 1).

Havia o reconhecimento de que existia uma dificuldade intrínseca para o provimento da escola no *Seminário*, mesmo no caso de uma cadeira de primeiras letras, em decorrência das singularidades do público atendido – “que não são crianças” – e ao objetivo de encaminhamento das educandas para o “professorado”. O inspetor acreditava que “a cadeira não pod[ia] ser colocada a concurso” e a indicação era a melhor opção (Relatório da Instrução Pública, 1858, p.46).

Se uma Escola Normal não se efetivou, uma cadeira de primeiras letras que deveria “ser considerada como normal” veio a cabo. A questão salarial foi destacada com o reconhecimento de que a remuneração para a Cadeira do *Seminário* deveria ser maior. Em julho do mesmo ano, o presidente aprovou uma gratificação para a cadeira e expressou satisfação em relação às informações positivas fornecidas pelo Inspetor sobre o desempenho da ex-educanda e, então, mestra Anna Antonia da Costa Guimarães:

– Ao inspetor geral da instrução pública – Acusando o recebimento do officio que vmc. me dirigiu em data de ontem sob nº 225 dando-me parte dos rápidos progressos que tem feito nos estudos primários as educandas do Seminário do Acu, progressos esses devidos a inteligência e zelo da professora d. Anna Antonia da Costa Guimarães, cumpre-me significar-lhe que forão muito agradáveis ao governo as informações por vmc. prestadas a esse respeito; pelo que deverá vmc. entender-se com a mesma professora para que continue a leccionar a cadeira de primeiras le-

tras do referido seminário até que ela seja provida; ficando vmc. na inteligência de que o governo não tem dúvida em conceder-lhe uma gratificação mensal de 30\$000 réis que evidentemente compensa a que a mencionada professora perde proporcional ao nº de alunas; para o que passe desde já a expedir as ordens á tesouraria (*Correio Paulistano*, 03/07/1859, p.3, grifos nossos).

Em 1859, finalmente Anna Antonia foi provida professora da cadeira de primeiras letras do *Seminário* pelo Presidente da Província, que concedeu uma gratificação mensal de 30\$000, considerando que a quantia compensava a gratificação proporcional ao número de alunas que a mestra tinha na cadeira de Santa Ifigênia. Para substituí-la, na cadeira que deixava vaga, foi nomeada outra ex-educanda, Fortunata Calidora do Prado³. Anna Antonia da Costa Guimarães permaneceu na Cadeira de primeiras letras do *Seminário de Educandas* até 1866. Para além destes acontecimentos, outras negociações perpassam a história da cadeira de primeiras letras no *Seminário de Educandas* e voltaremos a este tema; neste momento, destacamos alguns elementos das trajetórias de *educandas* que ingressaram no magistério público.

Embora a ideia de encaminhar as *educandas* adultas para o magistério e a lei que criou legalmente a Escola Normal fosse de 1847, os primeiros provimentos só se efetivaram a partir de 1851 com a justificativa de que as candidatas precisavam se habilitar em gramática da língua portuguesa. Esta habilitação remetia à criação de uma escola no *Seminário* e, como vimos, esse processo foi longo e cheio de obstáculos. Paralelamente às idas e

3 Voltaremos à trajetória de Fortunata Calidora do Prado ao analisar as trajetórias de outras educandas que se destinaram ao magistério.

vindas para criação e provimento da escola, as *educandas* consideradas aptas movimentaram-se para o ingresso no magistério, assim como outros sujeitos ligados à instrução pública.

DE EDUCANDAS A PROFESSORAS PÚBLICAS

Entre 1851 e 1861, identificamos 14 egressas providas em cadeiras públicas de primeiras letras. Das 14, duas foram para cadeiras na cidade de São Paulo e 12 para outras localidades. As duas que ficaram em São Paulo eram as educandas mais velhas da casa e aguardaram a criação de cadeiras na capital para deixarem o *Seminário*, uma delas é Anna Antonia, que se tornou professora no próprio *Seminário*. As demais viveram a experiência de se mudarem da Capital para o litoral ou interior da Província de São Paulo, após períodos como internas que variaram entre 5 e 22 anos. O quadro a seguir apresenta as educandas que se tornaram professoras entre 1852 e 1860 e foi elaborado por meio da consulta aos relatórios das diretoras do *Seminário*, do Inspeção Geral da Instrução Pública e dos Presidentes de Província; os atos oficiais publicados nos periódicos e livros de controle de carreira de professoras:

Quadro: Meninas do Seminário de Educandas que se tornaram professoras públicas (1851-1860)

Nome da educanda	Cor	Nascimento	Ingresso Seminário	Tempo recolhimento	Idade Provi-mento.	Cadeira	Data Provi-mento
1. Escolástica Maria de Jesus	Branca	1824	02/11/1829	22	27	Jundiahy	30/05/1851
2. Gabriela Maria de Jesus	Branca	1830	02/06/1838	14	22	Santos	31/01/1852
3. Antonia Carolina dos Anjos	Branca	1828	25/10/1835	17	24	Limeira	31/01/1852
4. Maria Joaquina	Branca	1829	04/04/1827	21	23	Pirapora	02/1852
5. Josefina Catalã d'Escobar	Branca	1825	19/04/1839	13	27	São José do Parahiba	07/07/1852
6. Anna Antonia da Costa Guimarães	Branca	1821	02/11/1829	24	32	Sta Iphigenia/Seminário	26/01/1853
7. Rosa Josefa de Oliveira (de Jesus)	Branca	1835	16/10/1846	12	23	Cotia/Una (?)	1858
8. Maria das Dores de Oliveira	Branca	1837	16/10/1846	12	21	Cotia/Una	11/09/1858
9. Fortunata Calidora do Prado	Branca	1820	31/12/1830	29	39	Sta Iphigêna	11/02/1859
10. Maria do Carmo Maciel	Branca	1829	01/12/1837	23	29	Nazareth/Piedade	1857/1860
11. Gertrudes Maria do Espirito Santo	Branca	1838	03/11/1844	16	22	São José do Parahitinga	1860
12. Maria do Carmo Camargo	Parda	1835	24/12/1845	15	25	Amparo	1860
13. Romana Vicencia da Costa	Não informado	1838	16/11/1856	5	24	Iguape	1861
14. Maria Francisca de Paula	Não informado	1841	24/04/1846	5	21	São João da Boa Vista	1861

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas "Relações de Educandas" anexas aos Relatório de diretoras do *Seminário*, de inspetores da Instrução Pública e Presidentes de Província entre 1825 e 1860 e (Rodrigues, 1962, p. 130). * Os anos de nascimento foram calculados aproximadamente, considerando-se as idades constantes nas listas

Na década de 1850, o governo provincial efetivou o encaminhamento das primeiras educandas para o magistério público. São poucas as fontes que registraram as experiências dessas meninas/mulheres; as listas das internas do *Seminário de Educandas* informam as datas de entrada no asilo e tempo que

lá permaneceram; as listas de professoras públicas permitem conhecer os anos em que ingressaram no magistério e se continuaram sendo arroladas como mestras públicas de primeiras letras. Além desses registros na documentação oficial, é possível encontrar algo sobre essas mulheres em periódicos e em livros de memórias de cidades. Não conseguimos saber muito, mas podemos afirmar que a escolarização e atuação no magistério propiciaram a produção de fontes sobre experiências históricas femininas – de alunas e professoras – para além do âmbito privado. No caso das egressas do magistério, aquelas que se tornaram mestras de primeiras letras são mais presentes nas fontes que as demais, ainda assim, a presença é rarefeita e não foi possível localizar informações sobre todas até o momento.

Cronologicamente, a primeira *educanda* provida mestra foi Escolástica Maria de Jesus, que foi interna do *Seminário de Educandas* entre 1830 e 1851 e professora pública de Jundiaí, de 1851 até o seu falecimento em 1870. A educanda Escolástica, filha de Manoel Joaquim de Franca, tinha 7 anos em 1830-31 e foi registrada como “principiante” no aprendizado da leitura. Em 1840, “achava-se corrente em ler, escrever, contar, marcar, cozer, e os mais usos domésticos” (Relações nominal da Educandas que se achão n’este Seminário desde dezembro de 1839 a Novembro de 1840, anexo ao Discurso recitado pelo exmo presidente, Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840). Seu provimento ocorreu 10 anos depois, em 1851 e em 1854, já na cadeira de Jundiaí, ela enviou um relatório informando o estado da sua aula, contava que algumas alunas haviam feito exames enquanto outras deixaram a escola por terem se mudado e ocorria “falta

de frequência de algumas alunas [...] devido à pobreza de seus pais e outros motivos que ignor[ava] por não [a] fazerem participante”. No mesmo relatório, a própria professora informou que havia sido examinada “para reger esta cadeira perante o Exm^o Governo da Província em 30 de maio de 1851” e sua aula foi aberta em Jundiaí em 16 de julho de 1851 (Relatório da professora Escolástica Maria de Jesus, APESP, IP, 24/10/1854, Jundiaí, C04923). Escolástica permaneceu mais de 20 anos no *Seminário de Educandas* e foi professora pública por quase duas décadas, até falecer; sua vida se dividiu, portanto, entre o recolhimento e o magistério.

Em 1852, tivemos 3 educandas providas em cadeiras fora da Capital em datas bastante próximas. Em 29 de janeiro de 1852, ocorreu o concurso para a cadeira feminina de primeiras letras de Mogi das Cruzes, ao qual 4 “opositoras” concorreram, sendo que uma delas foi considerada mais habilitada, embora as demais também tenham sido consideradas “capazes”. Estas eram egressas do *Seminário de Educandas* e, logo em seguida (31/01/1852), foram providas para cadeiras em outras localidades: Pirapora, Santos e Limeira. O inspetor em seu parecer, havia afirmado que “todas elas [opositoras] me parecem capazes e se tornarão mais com o exercício do magistério e com a inspeção e direção que vão ter as escolas da província” (APESP, C05073, IP, Mogi das Cruzes, 29/01/1852). Em expediente da Presidência da Província de 04 de fevereiro de 1852, houve a recomendação de que os respectivos delegados de Santos, Limeira e Pirapora preservassem toda a proteção às professoras de primeiras letras, “educanda[s] do seminário d’esta capital”, Gabriela Maria de Jesus, Antonia Carolina e Maria Joaquina.

Gabriela Maria de Jesus se tornou professora em Santos e permaneceu entre 1852 e 1856, demitindo-se a seu pedido. Era filha de Theodoro José Moreira e os registros do seu “adiantamento” no seminário indicam que seu aprendizado da leitura e escrita ocorreu com uma idade mais precoce do que as demais. Talvez, por isso, ela tenha sido uma das educandas mais jovens a ser provida. Destacam-se, também, os fatos de ter ido para uma cadeira em outra cidade e de ter permanecido pouco tempo no magistério; seu pedido de demissão foi publicado no jornal *Correio Paulistano* em novembro de 1856.

Enquanto Gabriela se destacou positivamente no aprendizado da leitura e da escrita, outra educanda provida no mesmo momento, foi avaliada de forma negativa. Antonia Carolina era filha da “falecida Gertrudes Carolina” e, como aluna, seu adiantamento estava “corrente em ler” e “escrevia sofrivelmente” entre os 12 e os 17 anos (Relações nominal da Educandas que se achão n’este Seminário desde Novembro de 1841 até novembro de 1842, anexo ao Discurso recitado pelo exmo presidente José Carlos Pereira d’Almeida Torres, no dia 7 de janeiro de 1843). No parecer do exame, Antonia Carolina e Maria Joaquina foram consideradas “muito inferiores” a Gabriella Maria de Jesus e Francisca Carolina de Freitas, as outras aprovadas (Parecer do inspetor geral da IP sobre exame para cadeira de primeiras letras feminina de Mogi das Cruzes, IP, APESP, C05073, 29/01/1852). Antonia Carolina foi provida para Limeira, em 1852, assumiu a cadeira e estava presente na lista de professoras públicas de 1867, o que demonstra que o baixo desempenho escolar não impediu o ingresso e permanência no no magistério.

Outras educandas que ingressaram no professorado público foram três irmãs. Rosa Josefa, Maria das Dores e Theresa Rita chegaram ao *Seminário de Educandas* em outubro de 1846 com 12, 10 e 8 anos, respectivamente. Elas vieram de Santos, eram brancas, filhas de Athamasio José d'Oliveira, carregaram o sobrenome “de Jesus” enquanto reclusas, e, ao sair, adotaram o sobrenome “Oliveira” (do pai). Em março de 1858, Rosa Josefa foi nomeada professora pública, inicialmente para a cadeira de Cotia e, depois, para a Vila de Una. *O Publicador Paulistano* (13/03/1858, p.1) reproduziu um ofício do Presidente da Província informando que “a educanda do Seminário do Acu Roza Jozepha de Jesus, nomeada professora vitalícia da cadeira da Cutia prefere servir este emprego na de Una onde tem relações”. Atendendo ao pedido, o presidente declarou sem efeito a nomeação anterior e determinou o provimento “na cadeira da referida vila de Una”, contudo, Rosa Josefa foi listada na cadeira desta vila apenas no mapa de professoras públicas de 1858.

A irmã do meio, Maria das Dores de Oliveira, foi uma das mais jovens educandas a se tornar professora pública, aos 21 anos, após viver mais da metade de sua vida no estabelecimento. Em realidade, ela foi aprovada antes de completar a idade exigida e teve que aguardar completar 21 anos para efetivar o seu provimento. Em 11 de setembro de 1858, o presidente aprovava a proposta para sua nomeação “para o lugar de professora da cadeira de primeiras letras do sexo feminino da Vila da Cotia, visto ter completado a idade legal, único requisito que lhe faltava para poder ser nomeada” (*Correio Paulistano*, 11/09/1858, p. 2), ordenando que a secretaria de governo expedisse as ordens necessárias para que fosse providenciada a ajuda de custo para

o transporte da educanda. Ainda em setembro foi ordenado o pagamento de 200\$000 rs de ajuda de custo para Maria das Dores (*Correio Paulistano*, 30/09/1858, p. 3).

Nos mapas de 1861 e 1865, Maria das Dores foi mencionada como a professora da Vila do Una. Há lacunas na documentação que dificultam a compreensão do processo, mas uma hipótese possível é a de que Rosa Josefa tenha deixado a cadeira pública e Maria das Dores tenha ido para a Vila de Una viver próxima da irmã. A terceira irmã, Thereza Rita de Oliveira, também se tornou professora pública. Ela apareceu nos mapas de 1865 e 1866 como professora da localidade de Água Choca e, em 1880, era professora na Vila de Pilar. Portanto, se inicialmente o movimento de pressão para que as *educandas* se encaminhassem ao magistério vinha do governo provincial, depois, algumas reclusas pareciam mais familiarizadas e buscavam a possibilidade, como as irmãs Oliveira. Embora, até o momento, não tenha sido possível conhecer mais das trajetórias dessas irmãs, sabemos que se apropriaram do ofício para viabilizarem a vida fora do asilo de orfãos.

A interna nomeada a seguir foi Josefina Catalã d'Escobar, para a cadeira de São José do Parahyba em 1852, sendo arrolada nos mapas como professora definitiva até, pelo menos, 1865. Na mesma localidade, o professor público de primeiras letras da cadeira masculina se chamava Francisco Ribeiro d'Escobar. Além do sobrenome em comum "Escobar"; em julho de 1858, ambos tiveram licença de 15 dias para tratamento de saúde, concedida pelo governo provincial (*O Publicado Paulistano*, 30/07/1858, p. 2), um forte indício de relação de parentesco entre os dois mestres.

Depois de Josefina, saiu a nomeação de Anna Antonia, já citada, como mestra da 2ª cadeira da Capital. Além das aulas, em 1854, ela foi designada examinadora em prendas domésticas avaliando candidatas nestes saberes. Vale lembrar que em 1859, Anna Antonia foi nomeada para a cadeira específica do *Seminário*, onde ficou até 1866. Neste ano ocupou, por um curto período, o cargo de diretora, deixando-o em decorrência de um escândalo, sendo transferida para a 2ª cadeira de primeiras letras em Santa Ifigênia. Sua trajetória é exemplo de agência feminina no magistério paulista, uma vez que ela ingressou por volta dos 9 anos de idade no orfanato, avançou para a posição de educanda voluntária, depois professora pública de primeiras letras (numa Freguesia da Capital) e examinadora em prendas domésticas; a seguir, tornou-se professora do *Seminário* negociando uma gratificação suplementar ao seu ordenado, chegando ao cargo mais elevado na hierarquia de poder do *Seminário de Educandas* por um brevíssimo período. O pertencimento, a experiência, a formação e os direitos conquistados no *Seminário de Educandas* constituíram uma ambiência favorável ao ingresso no magistério público paulista e Anna Antonia da Costa Guimarães foi astuta para dar golpes furtivos (Certeau, 1994) e galgar uma profissão que garantisse seu sustento e, também, a conquista de lugares de poder.

Outra interna que ficou na cidade de São Paulo se chamava Fortunata Calidora do Prado. Ela ingressou no *Seminário* em 1830, com aproximadamente 10 anos, sua filiação era de “pais incógnitos” e permaneceu na instituição até 1859. Desde 1838, quando contava 19 anos, ela já se “acha[va] corrente em ler, es-

crever, contar, cozer, marcar, bordar, fazer puçá, e os mais usos domésticos” (Relação das Educandas que se achão neste Seminário desde setembro de 1837 até Dezembro de 1838 por conta do Estado, APESP, OD, C00876, 11/12/1838); no entanto, foi só vinte anos depois que tentou o ingresso no magistério. Ela remeteu um ofício ao inspetor geral da Instrução, no qual expunha que deseja[va] a cadeira de primeiras letras da freguesia da Sé”, então regida pela professora Benedita da Trindade do Lado de Cristo. O pedido foi indeferido pois a cadeira já estava ocupada e foi enviada a Fortunata “uma lista das cadeiras postas a concurso, a fim de [que] escolhe[sse] a que mais lhe convie[sse]” (*O Publicador Paulistano*, 03/03/1858, p.3). As cadeiras eram em outras localidades e Fortunata não escolheu nenhuma delas.

No ano seguinte, em 11 de fevereiro de 1859, ela finalmente foi nomeada para uma cadeira da Capital, substituindo Anna Antonia, em Santa Ifigênia – quando esta assumiu a cadeira do Seminário. Pouco tempo depois, em maio, o governo provincial determinou que a professora se retirasse do estabelecimento e se instalasse em outra habitação, recebendo a “consignação que costuma[va] ser fornecida às educandas quando dali saem” (*Correio Paulistano*, 31/05/1859, p.2). Não temos registros sobre a efetivação de sua saída, mas, em 1860, seu nome já não constava mais na “Relação de Educandas”. No magistério público, ela apareceu nos mapas da Instrução Pública até 1865 e, no relatório da Instrução Pública de 1868, informou-se que a professora havia falecido em 1867.

A trajetória de Fortunata Calidora do Prado com sua insistência em permanecer em São Paulo prolongando o máximo que pôde sua estadia no *Seminário* permite conjecturar o impac-

to que a experiência de viver recolhida impingiu às vidas dessas mulheres. Maria João Mogarro (2010) e Maria Alícia Martinez (2010) Mogarro e Martinez assinalam que o “regime de internato colocava [as internas] na completa dependência da instituição”, que assegurava a sobrevivência e isolava as alunas “do mundo exterior, numa clausura que as protegia dos perigos e as colocava imersas numa comunidade reduzida e fortemente controlada” Mogarro; Martinez, 2010, p. 51). Sair da instituição representava uma grande ruptura na vida destas mulheres e o distanciamento das pessoas próximas, já que o recolhimento das que ficavam permanecia. No caso de Fortunata, seu tempo de vida após deixar a casa foi de apenas 7 anos, ela faleceu aos 47 anos.

No relatório da Instrução Pública de 1857, citado pelo viajante J.J Tschudi, 6 educandas com idades entre 17 e 23 anos foram citadas. Elas haviam sido examinadas pelo Inspetor Geral e por uma comissão que considerou que “elas sabiam ler impresso e manuscrito, mas não correntemente como é preciso a pessoas que tem que ensinar a leitura” (Relatório da Instrução Pública, 1857, p.41) e sabiam “de cor as principais Orações da Religião, trabalhos de agulha e fazer algumas das quatro operações fundamentais de Aritmética, mas nem sempre expurgadas de erros”. Estavam “em melhor estado” na escrita, mais especificamente, na caligrafia, pois escreviam de modo “inteligível”. Em “ortografia e pontuação”, encontravam-se consideravelmente atrasadas. Para J. J. Tschudi (1980, p. 211), as exigências “às futuras professoras para o ensino primário” eram “primitivas e contrárias a qualquer razão ponderada” (Tschudi, 980, p. 211).

Na mesma direção, o inspetor e a comissão concluíram que “nenhuma estava em estado de sofrer exame e tomar a regência de uma escola” (Relatório da Instrução Pública, 1857, p.41). Entretanto, mesmo após a avaliação negativa, sugeriram que não haveria nenhum mal em entregar as cadeiras vagas por “provimento por contrato”. Eles consideravam que, com o decorrer do tempo e “a aplicação que requer o ensino”, elas se tornariam “boas professoras”. A conclusão tomava como referência outras professoras contratadas da Província que “não reun[iam] maiores habilitações” e, todavia, não eram exoneradas, “visto ser preferível este sistema a não haver nas povoações escola alguma”. Terminavam ponderando que, se a inspetoria pública fosse “exigente pelo que respeita a capacidade intelectual”, um grande número de localidades ficaria sem escola (Relatório da Instrução Pública, 1857, p.41).

Os deputados recomendaram as nomeações e ainda anteciparam três “obstáculos” para o provimento destas *educandas* por contrato. O primeiro se referia aos salários, que seriam insuficientes para a instalação da residência e montagem da escola, uma vez que as professoras contratadas recebiam 2/3 dos ordenados. Outro, era o risco da perda das cadeiras, pois, legalmente, as cadeiras vagas eram postas a concurso duas vezes por ano e existia a chance de que uma opositora aparecesse e fosse aprovada. O último problema era a exigência de realização de concurso na capital para a “efetividade” no cargo. Assim, a comissão lembrava à “Sua Excelência, o Presidente da Província”, que ele era “amplamente autorizado a reformar a Instrução Pública” (Relatório da Instrução Pública, 1857, p.42) e poderia

decretar que, mesmo enquanto contratadas, as educandas recebessem os salários integrais; que os exames para as cadeiras que ocupassem fossem suspensos e que, no futuro, quando fossem prestá-los, estes fossem realizados nas localidades, pois seria “injustiça” obrigá-las a ir até a capital. Ou seja, o governo provincial buscava assegurar a permanência dessas egressas nas vagas que ocupavam interinamente, por meio de uma flexibilização da legislação que as favorecessem.

Em 1860, das 88 cadeiras existentes na Província de São Paulo, 09 eram ocupadas por egressas do *Seminário de Educandas*. A quantidade de educandas no magistério equivale a pouco mais de 10% do total de professoras públicas. A formação nas primeiras letras do *Seminário de Educandas* era objeto de muitas críticas dos deputados provinciais e outros nas décadas de 1850-60, mas as egressas continuaram a ser encaminhadas ao magistério público.

Na Província de São Paulo, não havia Escola Normal aberta à população feminina até 1875, contudo houve uma ampliação das escolas públicas entre a primeira e a segunda metade do século. Em 1828, havia 5 cadeiras públicas femininas de primeiras letras; 9 em 1838; 57 em 1848; 82 em 1858; 111 em 1868 e 242 em 1878. Esta narrativa busca evidenciar que o magistério feminino paulista entre as décadas de 1820 e 1860 não se pautou em elevada exigência intelectual para o ingresso. Muitas mestras não tinham condições de serem aprovadas em exames, não liam tão bem e cometiam muitos erros. Outras se destacaram, foram publicamente elogiadas e tiveram suas aulas bem frequentadas.

As *ex-educandas* também poderiam se empenhar na aprendizagem da docência, ainda que de forma imperfeita, visto que não tinham muitas opções; as alternativa propostas pela legislação eram o casamento⁴ e a servidão doméstica. Aprender a docência seria uma questão de sobrevivência, questão de liberdade. Assim, embora não atingisse maciçamente a população, o processo de escolarização se ampliava e impactava socialmente. As meninas e mulheres mobilizaram os repertórios possíveis naquele cenário e o *Seminário de Educandas* foi um dos espaços que tornou acessível a aquisição destes saberes a uma parcela da população feminina.

O cargo público de professora de primeiras letras representava uma condição social privilegiada no interior de uma ordem escravista (Nascimento, 2011), em uma nação que se constituía e demandava letrados para suas instituições, a despeito das constantes e legítimas referências aos baixos ordenados no período, sobretudo para a população feminina que tinha um espectro mais limitado de opções de inserção no mercado de trabalho.

CONCORRÊNCIA E AGÊNCIA DE DUAS MESTRAS NA TRANSMISSÃO DO MAGISTÉRIO

Para finalizar a reflexão sobre a transmissão do magistério entre a população feminina na Província de São Paulo, valemo-nos da noção de “protagonismo docente” mobilizada por

⁴ De acordo com o artigo 20 do Regulamento de 07 de janeiro de 1845, com 15 anos, a Assembleia Legislativa Provincial deveria decretar o pagamento da quantidade prevista no artigo 11, como dote para o casamento da educanda. O casamento seria realizado no dia de “Nossa Senhora da Luz” e os pretendentes deveriam reunir os seguintes requisitos: bons costumes; emprego honesto que permitisse “uma manutenção decente e regular” e “se possível, conformidade de condição e proporção de idade” (São Paulo, 1845, art. 20).

Angélica Borges (2014) em estudo sobre o magistério primário na Corte Imperial. Consideramos que as mestras Benedita da Trindade e Anna Antonia Costa Guimarães exerceram um protagonismo docente na transmissão do ofício entre a população feminina no magistério feminino paulista ao lecionarem no *Seminário de educandas* e preparem as jovens para o magistério. Suas agências foram permeadas por colaboração e, também, por concorrência. Na década de 1830, Anna Antonia era uma menina e a professora Benedita da Trindade já lecionava como mestra pública há alguns anos. Desde 1831, sua irmã “Maria Leocádia do Sacramento” era diretora do *Seminário de Educandas* e há fontes que asseveram que a mestra Benedita lecionou voluntariamente no *Seminário* ao longo das décadas de 1830-50. Desse modo, ela provavelmente deu aulas para Anna Antonia.

O tempo passou e mesmo com a diferença de idades, as duas se tornaram colegas de ofício e vivenciaram uma situação de concorrência na ocasião da criação da aula no *Seminário de Educandas*.

Em janeiro de 1859, Benedita enviou um ofício ao inspetor geral da Instrução Pública se oferecendo para lecionar no asilo de meninas (*Correio Paulistano*, 02/02/1859). Ela ressaltou que:

Durante o tempo que minha irmã Maria Leocádia do Sacramento exerceu o emprego de diretora do seminário de educandas desta cidade, prestei-me a lecionar as educandas que quiseram dedicar-se ao Magistério Público, sendo por isso examinadas e aprovadas algumas perante Vossa Excelência.

Entendi que nisto fazia um serviço público e favor as mesmas educandas, e estando hoje animada dos mesmos sentimentos ofereço-me para continuar a prestar o mesmo serviço nas horas vagas, se vossa excelência assim julgar conveniente; por que jamais me escusarei de concorrer para a educação da mocidade, e particularmente das órfãs a cargo da província.

Deus guarde a Sua Exc. São Paulo, 27 de Janeiro de 1859.

Excelentíssimo Senhor Conselheiro João Joaquim Fernandes Torres, Digníssimo Presidente da Província.

Benedita da Trindade do lado de Cristo.

(Ofício de Benedita da Trindade, APESP, OD, 27/01/1859, C04911)

A professora destacou sua atuação voluntária na instrução das internas para pleitear a cadeira de primeiras letras aberta em 1859 - aquela para a qual o próprio inspetor geral da Instrução Pública havia indicado a ex *educanda* e professora da 2ª cadeira Anna Antonia. O Inspetor respondeu, menos de 10 dias depois, e, como esperado, propôs o indeferimento do pedido a partir de uma longa argumentação. classificando-o como “completamente impossível de cumprir”, levando em consideração que a mestra já era a professora efetiva da Cadeira da Sé. Ele frisou que a vaga aberta era de professora do *Seminário*, o que era diferente de “ir ali algumas vezes lecionar a preparar uma ou outra educanda que se tenha de examinar para empregar-se no magistério”, como a professora dizia que fazia em outro tempo. Atento às exigências legais, com foco no tempo⁵, o inspetor pre-

5 Na Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846, havia dois artigos que determinavam o seguinte: Art. 44 - [...] a duração diária dos exercícios, que não será menos

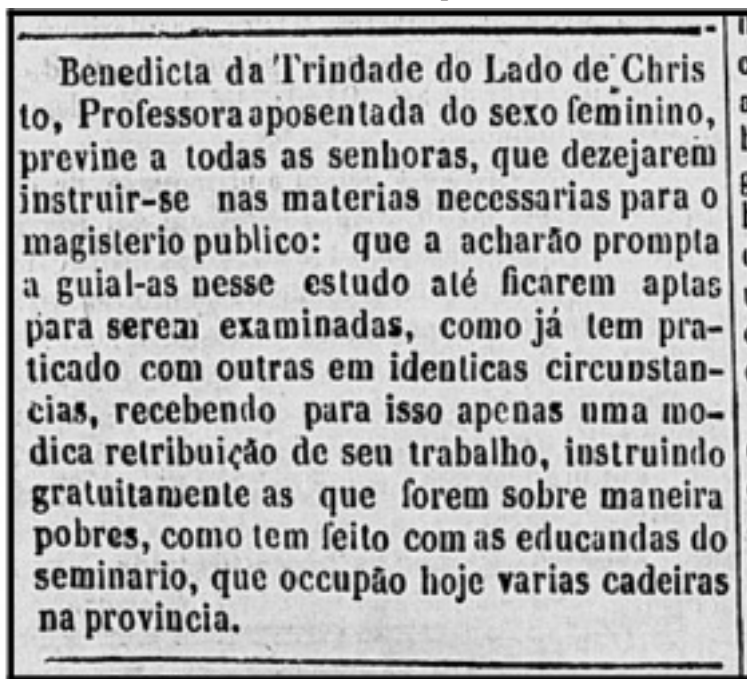
viu que seriam necessários 4 deslocamentos diários, calculou os seus tempos, somou-os aos períodos de duração das aulas e à necessidade de intervalo entre elas. Assim, chegou a um total de 11h 20 minutos e concluiu comentando que a duração do sol era inferior a 11h durante o período letivo, e que na suposição de se aceitar que parte da aula ocorresse à noite, ainda assim era inviável pois era indispensável que a professora tivesse seu tempo de descanso e de refeição.

Encaminhando-se para a conclusão do seu parecer, ele destacou que julgava necessário que a professora que assumisse a escola do *Seminário* lá habitasse para auxiliar e substituir a diretora quando fosse necessário. Encerrava explicitando seu “louvor e gratidão” à mestra Benedita, a despeito de seu parecer contrário à oferta. Como já sabemos, a cadeira do *Seminário de Educandas* foi ocupada pela ex-*educanda* Anna Antonia da Costa Guimarães que lecionava na cadeira pública de Santa Ifigênia desde 1853.

Ainda em 1859, no mês de abril, Benedita da Trindade do Lado de Cristo se aposentou e o ato oficial da Câmara da Capital foi publicado no jornal *Correio Paulistano* (29/04/1859, p.4) numa breve nota que destacava os 32 anos de bons serviços e informava que a mestra receberia como aposentadoria o mesmo ordenado e a gratificação. Após oferecer-se para lecionar no *Seminário de Educandas*, ainda em 1859, a mestra publicou um anúncio incomum no jornal *Correio Paulistano*:

de duas horas e meia de manhã, e outro tanto de tarde [...].

Figura 1: Correio Paulistano, 18/08/11859, p. 4



Benedicta da Trindade do Lado de Christo, Professora aposentada do sexo feminino, previne a todas as senhoras, que dezejarem instruir-se nas materias necessarias para o magisterio publico: que a acharão prompta a guial-as nesse estudo até ficarem aptas para serem examinadas, como já tem praticado com outras em identicas circumstancias, recebendo para isso apenas uma modica retribuição de seu trabalho, instruindo gratuitamente as que forem sobre maneira pobres, como tem feito com as educandas do seminario, que occupão hoje varias cadeiras na provincia.

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

O anúncio evidencia que a mestra tentou seguir lecionando, preparando candidatas mulheres para concursos públicos, dispondo-se a trabalhar gratuitamente para as que fossem muito pobres. Exercia assim, um protagonismo docente e disputava um espaço na formação das novas gerações do sexo feminino fora dos espaços educativos oficiais. Como modo de conferir legitimidade e prestígio à sua própria trajetória, ela destacou novamente que algumas ex-educandas (egressas do *Seminário de Educandas*), que foram suas discípulas, já haviam se tornado professoras. A aprovação das discípulas funcionava como uma validação da própria Benedita.

O anúncio de uma professora aposentada se oferecendo para formar novas aspirantes, único do gênero localizado até o momento, é um vestígio de práticas engendradas pelos próprios sujeitos às margens das ações oficiais e, articulado ao ofício no qual a professora se ofereceu para a vaga do *Seminário* e à toda a trajetória como mestra de primeiras letras e professora voluntária no *Seminário* evidencia o protagonismo docente da primeira mestra pública da Sé na transmissão do magistério. Mostram, também, que a história do magistério feminino e a formação de professoras têm muitas outras facetas além daquela vivenciada no interior das escolas normais, duas décadas mais tarde (Hilsdorf, 2003)⁶.

Nas investigações sobre o Oitocentos, principalmente naquelas sobre a história das mulheres, as questões sobressaem em relação às afirmações. As trajetórias de Benedita da Trindade, das *educandas* que se tornaram professoras, de Anna Antonia Guimarães e de outras tantas professoras paulistas constituem experiências e possibilidades para o magistério feminino. A perspectiva de gênero (Perrot, 1995, 2007; Tilly, 1994; hooks, 2019) permite a interpretação das experiências históricas das mestras paulistas inseridas na história do trabalho docente e feminino no XIX. Havia mulheres de diferentes classes sociais e

6 Maria Lúcia Hilsdorf chama a atenção para o predomínio da chave interpretativa que analisa a presença de mulheres na profissão docente em correlação com a questão do ingresso delas nas escolas normais (Hilsdorf, 2003) e propõe um deslocamento investigativo para outros processos históricos, “para o que vem sendo mantido à sombra da Escola Normal”. Neste estudo, a professora assinala que “a mulher professora, diretora ou proprietária de escola é uma figura recorrente da sociedade brasileira entre as décadas de 1850 e 1900”. Em São Paulo, a Escola Normal era exclusivamente masculina entre 1846, quando foi criada, até 1867, quando foi suprimida. Ela foi reaberta reformada em 1875. A seção masculina funcionava nas salas do Curso Anexo da Academia de Direito e a feminina foi inaugurada em 1876 e funcionou, justamente, no Seminário da Glória (Tanuri, 2000).

raças nas ruas, praças e casas, em diversas ocupações, ultrapassando a iconosfera da clausura feminina no espaço doméstico. O magistério foi mais um trabalho feminino exercido num cenário onde outras mulheres já trabalhavam como lavadeiras, roceiras, quitandeiras, quituteiras, costureiras, parteiras, entre outras atividades.

Ficam as questões; estas mestras e suas alunas teriam tecido relações solidárias e efetivado a transmissão do magistério feminino como uma “herança imaterial” (Levi, 2000) em meados do século XIX? É uma hipótese plausível. Sem desconsiderar as lacunas, as experiências destas mulheres no magistério evidenciam o quanto elas também se valeram das possibilidades: afirmando, conformando e rompendo com os destinos mais recorrentes.

FONTES

Atas do Conselho da Presidência de SP, 1824-1829, v.86, São Paulo, 1961. Arquivo Público do Estado de São Paulo, Documentos interessantes para a história dos Costumes de São Paulo.

Correio Paulistano, 06/02/1859, p. 1.

Correio Paulistano, 03/07/1859, p.3.

Correio Paulistano, 11/09/1858, p. 2.

Correio Paulistano, 30/09/1858, p. 3.

Ofícios da Série Instrução Pública: C05073, Mogi das Cruzes, 29/01/1852, Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Parecer do inspetor geral da IP sobre exame para cadeira de primeiras letras feminina de Mogi das Cruzes, IP, Arquivo Público do Estado de São Paulo, C05073, 29/01/1852.

Relações nominal da Educandas que se achão n'este Seminário desde Dezembro de 1839 a Novembro de 1840, anexo ao Discurso recitado pelo exmo presidente, Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840.

Relações nominal da Educandas que se achão n'este Seminário desde Novembro de 1841 até novembro de 1842, anexo ao Discurso recitado pelo exmo presidente José Carlos Pereira d'Almeida Torres, no dia 7 de janeiro de 1843.

Relatório da Instrução Pública, 1857, p.41

Relatório da Instrução Pública, 1858, p.46.

Relação das Educandas que se achão neste Seminário desde Setembro de 1837 até Dezembro de 1838 por conta do Estado, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Série ofícios diversos: C00876, 11/12/1838.

REFERÊNCIAS

BORGES, W. R. "Seminário de meninas orphãos e educandas de Nossa Senhora da Glória" (Primeiros ensaios para a profissionalização feminina em São Paulo - 1825-1935). **Tese de Doutorado** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1973.

BRASIL. Lei Geral da Instrução Pública de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. Colleção de Leis do Império do Brasil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. In: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 1981.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

HILSDORF, M. L. S. Mestra Benedita ensina Primeiras Letras em São Paulo. In: **ANAIS SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO**, São Paulo: Plêiade, 1997. p. 95-104.

_____. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

hooks, B. **Teoria Feminista.** Da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IZQUIERDO, M. J. Uso y abusos de concepto de género. In VILLANOVA, Mercedes (Org.) **Pensar las diferencias.** Barcelona, Universidad de Barcelona/ Institut Català de la Dona, 1994.

LEVI, G. **Herança imaterial:** trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MOGARRO, M. J; MARTÍNEZ, S. A. “Normalistas e meninas de asilo: Origens sociais e percursos de vida no século XIX em Portugal e no Brasil.” Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.11, p. 45-54, 2010.

MUNHOZ, F. G.; VIDAL, D. G. Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, Cidade de México, v. III., n.6, p. 126-157, 2015.

MUNHOZ, F. G. Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na tra-

ma de experiências docentes (1820-1860). **Tese de doutorado FEUSP**, 307p São Paulo: 2018

NASCIMENTO, C. V. do. **Caminhos da docência**: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. In. **Estudos feministas, Florianópolis**, v. 8. n.2, p. 9-42, jul./dez. 2000.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.4, p. 9-28, 1995.

SÃO PAULO. **Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846**. Dá nova organização às escolas de Instrução Primária, e cria uma Escola Normal. Colleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: de J. Roberto de Azevedo Marques, 1888a.

SÃO PAULO. **Lei nº 36 de 7 de maio de 1856**. Colleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1888b. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1856/lei%20n.31,%20de%2007.05.1856.pdf>

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, p.5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, 1994, n.3, pp. 11-27.

TANURI, L. M.. “História da formação de professores.” **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.14, p.19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

TILLY, L. A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, v.3, p. 29-62, 1994.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a, vol.1.

TSCHUDI, J. J. **Viagem às Províncias do Rio de Janeiro e São Paulo**. Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia, Edusp, 1980.

TRAJETÓRIA FORMATIVA DA DOCÊNCIA PÚBLICA SECUNDÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA: O NOTÓRIO CASO DE MANOEL PEDRO CARDOSO VIEIRA

Itacyara Viana Miranda (UFPB)

Nayana R. C. Mariano (UFPB)

Vivia de Melo Silva (UFPB)

INTRODUÇÃO

Recorrer à trajetória do professor negro Manoel Pedro Cardoso Vieira para compreender um processo formativo, dentre outros que existiram, na docência pública secundária na então Província da Parahyba do Norte, não é tarefa inteligível. Apesar de termos um número significativo de produções que se debruçaram, direta ou indiretamente, sobre Cardoso Vieira (Castro, 1955; Martins, 1979; Barbosa, 2009; Rocha, 2012; 2013; Ferronato, 2014; Santos & Silva, 2020; Gomes & Lauriano & Schwarcz, 2021) entendemos haver a premência de um olhar específico sobre sua experiência no magistério secundarista. Além do mais, como salienta Albuquerque Júnior, “a biografia só terá sentido para o historiador se inventariar as diferenças constituintes do próprio indivíduo biografado, se encontrar, naquele que se diz um, muitos outros” (2012, p. 31).

Ao olharmos para esse personagem histórico nos deparamos com o homem negro livre que fez parte da elite provincial,

com o advogado e orador, com o poeta ligado ao Condoreirismo¹, com o jornalista e dono do periódico *O Bossuet da Jacoca*, e com o político do século XIX. No entanto, em meio ao mosaico de experiências, nos deparamos em escala menor com o professor do Lyceu Parahybano.

Nessa trajetória de vida, diga-se de passagem, curta e vigorosa, buscamos encontrar o caminhar de Cardoso Vieira no magistério secundarista. Nesse sentido, dialogamos especificamente com o Regulamento da Instrução Primária e Secundária Pública e Particular da Província da Parahyba do Norte, datado de 1860, e com a Lei n. 178, de 1864. Muito embora a data das normativas anteceda à atuação do Cardoso Vieira na qualidade de professor, elas são fundamentais para o entendimento de como estava sendo pensada a docência na Província paraibana no século XIX. Também trabalhamos com dados biográficos (Castro, 1955; Martins, 1979) e com a contribuição historiográfica dos últimos anos.

Quando objetivamos escrever sobre uma vida, o *desafio biográfico*, como nos alerta Dosse (2015), bate à nossa porta, apontando um campo de experimentação amplo e mostrando um leque de possibilidades e modos de ver o outro. Articular narrativa de vida e temporalidade é sempre uma perspectiva, uma contingência e uma viabilidade que se apresenta no espaço biográfico. Como chama atenção Albuquerque Júnior, a biografia deve fugir do pressuposto de que há um contínuo que

1 Corrente literária romântica, com ênfase no engajamento social, sobretudo na luta contra a escravidão. Para maiores informações, sobre a participação de Cardoso Vieira no movimento, ver: SANTOS, Júlio César Pereira dos; SILVA, Lucian Souza da. Uma de suas mais bem fecundas esperanças: A trajetória de Manoel Pedro Cardoso Vieira. *Revista da ABPN*, v. 12, ago. 2020, p. 479-503.

atravessaria cada sujeito, de que há uma suposta essência que o definiria, um referencial ou núcleo que o identificaria. O que temos são personagens abertos, cruzados por fluxos sociais, culturais, econômicos. “O indivíduo existe para ser atravessado e ultrapassado pelas estruturas que o moldam e o transformam permanentemente” (2012, p. 33).

De acordo com Aleida Assmann (2011), a escrita é o principal meio de memória. Por conseguinte, traços, rastros ou marcas contêm informações que permitem trazer à tona várias possibilidades de (re)significação. Assim, a memória, entendida por nós como, conjuntamente, acervo e desaparecimento, arquivo e vestígio, lembrança e esquecimento, tem como “sua única fixidez a reconstrução permanente, o que faz com que as noções capazes de fornecer inteligibilidade a esse campo devam ser plásticas e móveis” (Gondar, 2016, p. 19). A pesquisadora Angela de Castro Gomes revela que, no campo da História da Educação, as escritas biográfica e memorialística têm ganhado atenção por parte dos pesquisadores e esses estudos estão “se beneficiando de transformações mais amplas da área da história e, mais precisamente, de uma história cultural [...]” (2004, p. 9).

Na busca pela compreensão de um processo formativo sobre a docência secundária na Parahyba oitocentista, as prescrições presentes nas normativas sobre a instrução, entendidas como artefatos de memória, e as grafias da vida sobre Cardoso Vieira tomam a nossa atenção, a partir de agora, no presente texto, com o intuito de deslocar o campo de uma particularidade individual diferenciada para o campo das possibilidades sociais; uma contingência entalhada na vida social.

É essencial realçarmos que os diversos usos do passado propiciam outras reescritas da história. E, nesse processo, a memória, entendida não como um reflexo passivo de uma recomposição, mas como um ato produtivo de recriação, apoia nossa caminhada, juntamente com a escrita biográfica.

DOCÊNCIA PÚBLICA SECUNDÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA

Discutir como se regulamentava a docência pública secundária, na Província da Parahyba, é o nosso foco neste item, considerando o recorte temporal circunscrito à trajetória docente de Manoel Pedro Cardoso Vieira, no âmbito da instrução secundária da Província. Para tanto, destacamos o Regulamento da Instrução Primária e Secundária Pública e Particular da Província da Parahyba, do ano de 1860, e a Lei n.º 178, de novembro de 1864.

Durante o período de atuação docente de Manoel Pedro Cardoso Vieira, na instrução secundária parahybana, além da Lei n.º 178 de novembro de 1864, três regulamentos normatizaram a docência: Regulamento Geral da Instrução, do ano 1852; Regulamento Geral da Instrução, de 1860; e Regulamento Geral da Instrução, datado de 1879. Os regulamentos dos anos de 1852 e 1879 não foram localizados, contudo, segundo Miranda (2021), resquícios da existência deles se fazem presentes na historiografia, principalmente em trechos de outros dispositivos normativos e em periódicos da época, como o jornal *O Publicador*. Quanto ao Regulamento Geral da Instrução de 1860, é importante destacar que “foi revogado em um curto espaço de tempo – 6

meses” (Miranda, 2021, p. 38). Mesmo assim, ele não deixou de marcar as prescrições normativas do professorado secundarista na Parahyba: inclusive de anos subsequentes, mediante à recorrência de prescrições em novos regulamentos.

Antes de adentrar na discussão das prescrições normativas da docência pública secundária, oportuno se faz traçar um possível perfil na Parahyba, no contexto dos Oitocentos, especificamente no âmbito do Lyceu, locus de atuação do magistério secundário. De acordo com Menezes (1982), integravam a docência secundarista parahybana no período os *padres-mestres*, os *bacharéis políticos*, os *mestres-escolas* e os *mestres ecléticos*. Esses títulos para distinguir o professorado do Lyceu foram, em conformidade com o autor citado, uma construção que obedeceu a um critério didático, considerando que à época a formação tinha um caráter bastante diversificado, além de não ter um espaço específico de preparação de professores secundaristas na Província.

Segundo Menezes (1982), os *padres-mestres* eram religiosos (padres, frades, bispos) com notório conhecimento, que passaram a assumir no Lyceu Parahybano as cadeiras de Filosofia, Português, Francês, Inglês, Álgebra, entre outras. Os *bacharéis políticos* eram os diplomados em cursos jurídicos com inclinação para a vida política, sendo o Lyceu uma espécie de estágio para estes homens das letras, já que “era a praça e era a sala, a tribuna e assembleia, dos convívios culturais, das encenações dos talentos” (Menezes, 1982, p.194). Tais docentes, geralmente, prestavam concurso para as cadeiras de Retórica, Filosofia Moral, História e Literatura. Os *mestres-escolas*, por sua vez, eram considerados sólidos eruditos que apresentavam compostura

e desenvoltura didática – os autodidatas, ou bacharéis que não lograram êxito na sua área de formação, ou, finalmente, um religioso não ortodoxo. Por fim, os *mestres ecléticos*, categoria que abrigava “um professorado da mais variada origem profissional e do mais plural gosto erudito, sem segura orientação pedagógica” (Menezes, 1982, p. 201).

Esses diferentes perfis da docência secundária reuniam características em comum, da intelectualidade e da boa conduta moral, pois:

Além dos qualificados intelectuais, os professores do Lyceu tinham de ter uma “boa conduta moral” e deveriam ser cumpridores dos seus deveres. Assim, o pequeno corpo docente era formado por um grupo de homens intelectualmente preparados e de grande reconhecimento pela sociedade provincial paraibana. Suas origens podem ser buscadas em setores como o religioso, o campo de direito e entre aqueles que eram literatos e/ou da imprensa (Feronato, 2014, p. 266-267).

De acordo com Gomes (2008), os professores da instrução pública secundária da Província da Parahyba pertenciam à elite local e recebiam, por parte dos administradores públicos, tratamento diferenciado, principalmente quando se levava em consideração os professores da instrução primária. O tratamento diferenciado tinha, como um dos elementos possíveis, a questão dos ordenados na carreira docente.

Considerando essa caracterização do professorado, passamos a discutir as prescrições normativas voltadas a esta docência, no recorte temporal focalizado. É oportuno ressaltar que estamos trabalhando com a legislação, entendendo-a como pro-

duto de uma sociedade marcada por contradições e interesses; “uma prática ordenadora das relações sociais”, assim, como, “estabelecedora e demarcadora de identidades profissionais” (Faria Filho, 1998, p. 111 e 115).

Partindo desses pressupostos, o que se regulamentou como “ser professor” da instrução pública secundária parahybana nesse período? A resposta envolve uma discussão, que é observada na legislação antes mencionada, mediante o seguinte: prescrições sobre admissão, nomeação, salários, vantagens e punições/penas ao professorado.

A contratação dos professores do Lyceu Parahybano se dava mediante concurso, como prescreviam os primeiros estatutos da instituição de ensino, sendo ratificada pelo Regulamento Geral da Instrução de 1860, como se destaca:

Art. 21° Admettida a justificação nos termos dos artigos antecedentes, será lavrada com requerimento do pretendente á presença do presidente da província pelo director da instrucção publica, e resolvido por aquelle o concurso, será por este anunciado com o prazo de 30 dias, encerrado o qual, se anunciará de novo dia para o exame que terá lugar uma das salas do gymnasio sob a presidencia do director da instrucção publica, perante o presidente da provincia, quando esta o julgar conveniente, por dois examinadores nomeados pelo presidente (REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1860).

O Art. 11, da Lei n.º 178, de 30 de novembro de 1864, também determinava a necessidade de concurso na contratação de professores secundários públicos na Província. Em conformidade com o Art. 22 do regulamento citado, o concurso era prestado mediante exame que versava sobre “as matérias do ensino

respectivo, como também sobre o systema prático e methodo do mesmo ensino, seguindo as instrucções que foram expedidas pelo diretor da instrucção publica” (REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1860).

Segundo Ferronato e Amorim (2014), vinculado ao processo de contratação decorrente da realização dos concursos havia uma preocupação, por parte da Província, com a conduta pessoal da vida do professorado. Os candidatos a docentes, todos homens, deveriam ser intelectualmente destacados, como já aludimos, e de boa conduta. Por isso as nomeações, de acordo com o Regulamento da Instrução do ano de 1860, eram feitas pelo presidente da Província e apenas se efetivavam quando o cidadão provasse que: era legalmente maior de idade; apresentasse capacidade profissional, principalmente evidenciada nos exames de contratação; não tivesse sofrido pena de galés; não estivesse em acusação judicial de furto, estelionato, incesto, adultério e outros crimes que afrontassem a moral pública ou religiosa.

No que tange aos salários, em 1854, com a Lei n.º 18 de 23 de junho, o ordenamento dos professores ficou fixado no valor de oitocentos mil réis e duzentos mil réis de gratificação, enquanto que os substitutos recebiam quatrocentos e cinquenta mil réis. No ano de 1860, tais vencimentos passaram a ser informados na legislação com novo aumento, todavia, não mais apresentando a particularidade dos substitutos, sendo prescrito o seguinte: “Art. 99. Cada um dos professores das cadeiras de que trata o art. 70 vencerá o ordenado annual de rs. 1:200\$ e a gratificação de rs. 200\$, e os das cadeiras de que trata o art. 71 o ordenado annual

de rs. 500 rs” (REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO, 1860). O artigo 70, mencionado na citação, dizia respeito às principais cadeiras (um total de oito) que deveriam ser ensinadas no Lyceu. Já o artigo 71 se referia às matérias de Música, Desenho Geométrico e Topografia, nas quais os professores recebiam um ordenamento menor.

Outro destaque, de acordo com o Regulamento de 1860 e a Lei n.º 178, de 30 de novembro de 1864, era o coletivo dos professores do Lyceu, que constituía a denominada Congregação. O conjunto dos professores atuantes no Lyceu era um órgão de consulta e deliberações, previsto desde as primeiras prescrições normativas relativas à instituição de instrução secundária e que continuou presente no recorte temporal focalizado por esta pesquisa conjunta.

Sobre algumas das vantagens da carreira docente, o Regulamento de 1860 evidenciava que para se tornar vitalício, em uma cadeira, o professor precisava cumprir 5 anos de efetivo exercício e de bons serviços. Além disso, para ser aposentado com o salário integral, necessitava contabilizar 25 anos de tempo de ativo serviço. Também poderiam ter jubilação proporcional ao tempo de serviço àqueles professores que concretizaram, no mínimo, 10 anos de exercício da docência.

Por fim, destacamos as penas e punições que eram determinadas caso o professorado não cumprisse com seus deveres. Na Lei n.º 178, de 30 de novembro de 1864, o Capítulo 2º do Título II foi todo dedicado a esta parte relativa às penas. Previa-se o seguinte, por exemplo:

Art. 16 – Os professores públicos, que por negligência não cumprirem seus deveres e infringirem esta Lei, e seus Regulamentos, ou deixarem de cumprir qualquer ordem de seus superiores; ou apresentarem conduta imoral, incorrerão nas penas seguintes: admoestação e repreensão, multa de 25\$ à 50\$000rs, suspensão de exercício e de vencimentos de um a três meses e perda da cadeira.

Art. 17 – É incompatível com o magistério qualquer emprego público, sob pena de perda da cadeira (Pinheiro & Cury, 2004, p. 45-46).

As punições variavam conforme a gravidade do descumprimento dos deveres professorais. Destacamos como as penas mais severas as multas, que atingiam o bolso do professor, as suspensões dos vencimentos e a perda da cadeira. Também nos chamou a atenção a proibição de acúmulo de empregos, tendo em vista a necessidade de dedicação ao exercício da docência.

O PROFESSOR MANOEL PEDRO CARDOSO VIERA

Apresentada a ideia de memória como elemento tangível à formulação de possíveis representações do perfil do professor secundarista no século XIX, bem como as normativas previstas para o cargo, damos continuidade ao debate, chamando a atenção para o fato de que falar em docência pública secundária na Parahyba é falar do Lyceu. A instituição, fundada em 1836, alcançou prestígio e função social, em propósito da formação da mocidade estudiosa e com vista à ocupação dos melhores cargos de comando dentro e fora da Província. Conforme lemos,

O ensino secundário tende a ser pensado para a formação de uma elite intelectual e acadêmica no engendramento

de uma cultura geral e clássica que possibilite o acesso às profissões consideradas superiores, pelo acesso à universidade, seja uma elite técnica e profissionais qualificados para fazer o Brasil trilhar o caminho de seu pleno desenvolvimento (Boto, 2019, p.13).

Nos anos iniciais de funcionamento do Lyceu, a partir dos estudos historiográficos, observamos a expressiva presença dos padres mestres: homens formados pela Igreja e cuja bagagem de conhecimento e o comportamento moral os habilitavam para o exercício da docência secundária, conforme já dito anteriormente. Contudo, é válido destacar que não só a formação eclesiástica era objeto de um possível traço do perfil dessa docência. Somavam-se a isso os bacharéis, com suas formações no nível superior de ensino, que passaram a ocupar as cadeiras da instrução pública secundária na Província.

O elemento da multiplicidade formativa a que damos destaque tem diálogo direto com as várias funções ocupadas por esses professores – políticos, advogados, editores, engenheiros, médicos, literatos -, na qual, muitas vezes, a reunião de vários desses elementos se apresentava em um só indivíduo. Segundo Allonso (2002), esse é um indício marcante do intelectual, qual seja: um ser que ocupava diversas funções e em consequência de suas atividades acabava intervindo na sociedade de diversas maneiras.

Em que pese o progressivo processo de constituição de corpos docentes estatais, a permanência de uma diversidade de agentes e de situações educativas difusas na sociedade indicava que os sujeitos da ação educativa, longe de pertencerem a um estatuto profissional homogêneo,

foram marcados pela pluralidade de lugares e práticas sociais (Gondra & Shueler, 2008, p. 162).

Quem eram os professores? Como e onde foram formados? Responder essas questões se torna algo importante, para constituição de uma provável identidade da docência secundária no século XIX, principalmente quando temos a informação de que a Escola Normal da Parahyba data de 1885 e que, de acordo com os estudos de Araújo (2010), se articulou em função das questões que envolviam o ensino primário e os interesses dos grupos políticos locais, e não em função do ensino secundário.

Dito isso, propomos investigar quem foi o professor Manoel Pedro Cardoso Vieira. Importante destacar que essa foi uma escolha cheia de sentidos. Dentre muitos deles, desejamos corroborar com o debate de que pessoas negras ocuparam espaços de relevo no universo letrado, mesmo em meio à uma estrutura social escravocrata e excludente.

Acerca de Cardoso Vieira, identificamos no livro *Homens do Brasil em todos os ramos da atividade e do saber, de 1500 aos nossos dias*, de autoria de Manuel Liberato Bittencourt (1914), a seguinte descrição:

Mulato de superior inteligência e de erudição máxima, grande na cultura jurídica, na advocacia, no jornalismo e na oratória. Nasceu em Jacoca, formando-se em Direito no Recife, depois de um curso brilhantíssimo. Era de alta estatura e de orgulho desmedido, graças talvez à ingratidão da cor. Mas tinha talento de sobra e erudição vastíssima, e o que em parte lhe atenuava aquelle traço moral (Bittencourt, 1914, p. 259).

No trecho acima é possível observar, por um lado, o seu potencial intelectual, mas também é possível enxergar o quanto a sua cor, como um elemento de *ingratidão* e de *moral*, aspectos tão caros na sociedade imperial brasileira, foi destaque na trajetória do intelectual que era. Solange Rocha traz, em seus estudos, a figura do Cardoso Vieira em meio a esse mar de contradições que era o Brasil dos anos de 1800.

[...] homem audacioso, combativo, agressivo, porém marcado também pela contradição quando tratava-se da questão da escravidão, pois de um lado, discursava ser um adepto das 'causas da liberdade', de outro, mantinha a posse de cativos (Rocha, 2013, p. 11).

Cardoso Vieira pertencia à uma família de posses. Seus pais, Pedro Cardoso Vieira e Maria Severina Vieira, eram os donos do engenho Jacoca, localizado nas proximidades da praia de Jacumã/Conde-PB. No engenho ele nasceu, em 1848, e recebeu os ensinamentos na instrução primária. Anos depois, se mudou para capital, passando a residir na Rua Lagoa da Frente, atualmente Rua Treze de Maio. Morando ali, deu continuidade aos estudos, agora no nível secundário, nas dependências do Lyceu Parahybano.

Ainda segundo Rocha (2013), Cardoso Vieira se formou em Direito em 1871, pela Faculdade de Recife, destino comum das elites no século XIX. Após a conclusão do curso, retornou à Província da Parahyba, conforme já dito anteriormente, e fundou o jornal *Bossuet da Jacoca*, com a finalidade de rebater seu opositor político, o padre-mestre Lindolfo José Correa das Neves. Este, muito embora tenha feito a vida pública dentro do Partido Conservador, havia mudado de posicionamento, já no adiantar da

vida, passando a compor o Partido Liberal. A mudança política do religioso foi o principal elemento das críticas de Vieira, que via o Pe. Lindolfo como *‘uma prostituta que mudou de praça’*.

Cardoso Vieira era membro do Partido Liberal e nele moveu a defesa dos ideais abolicionistas. O jurista, político, jornalista e homem das letras tinha marcado em seu corpo a cor da escravidão, muito embora o seu status social o distanciasse dessa condição. Isso é um elemento a ser considerado, pois não acreditamos que, na qualidade de professor, possa ter se restringido apenas ao ato de ensinar os conhecimentos próprios de sua cadeira. Soma-se a esse elemento o fato do Lyceu Paraybano ter sido um espaço de circulação de ideias e posicionamentos quanto à sociedade e tudo aquilo que dela dizia respeito: seja por parte dos professores, seja por parte dos estudantes.

Essa era, aliás, a característica mais intrínseca à instituição: o diálogo direto do ambiente de instrução e o meio que o circunda. O colégio era:

Uma A’gora Nordestina. Conversava-se, debatia-se, problematizava-se, brigava-se, negociava-se partidariamente; com eloquência, faziam-se proclamações cívicas e ideológicas. O socialismo e o Positivismo alimentavam os compromissos com a Abolição e a República (Menezes, 1982, p. 194).

Segundo Martins (1979, p. 37), em 1871, ao voltar a morar na Cidade da Parahyba, Cardoso Vieira lecionou aulas particulares, de matemática, em sua residência. Contudo, foi em abril de 1872, achando-se abertas as cadeiras de Retórica, Inglês e Latim, em consequência de jubilação de professores que as ocupavam.

E, por ordem do então presidente da Província, Frederico de Almeida e Albuquerque, foi autorizado um concurso para provimento das vagas. Através do Regulamento de 11 de março de 1872, as provas foram aplicadas um mês depois, em uma das salas do Palácio da Presidência da Província. Na ocasião, Manoel Cardoso Vieira disputou a vaga para cadeira de Retórica, sob a avaliação da banca formada pelos professores públicos: Padre Leonardo Antunes Meira Henriques e Thomaz de Aquino Mindello.

Embora a data de 1872 seja amplamente divulgada pela historiografia como a entrada do Cardoso Vieira na qualidade de docente do Lyceu, em pesquisa no jornal *O Despertador*, de 20 de dezembro de 1876, encontramos um dado intrigante: Em uma troca de farpas com Thomaz Mindello, Cardoso Vieira, ao que tudo indica, foi descrito como ingrato pelo colega de trabalho e adversário político.

Mindello o havia aprovado em concurso, anos atrás, e bradava sua indignação, em meio à pena combativa de Vieira acerca da sua pessoa. Fato é que Cardoso Vieira o respondeu de forma incisiva, afirmando que sua nomeação não poderia ser considerada como um benefício, pois disputou a vaga e a obteve como um direito.

Os argumentos seguem sendo tecidos na página do jornal, cujo título, *Publicação Sollicitada*, indica, provavelmente, que Vieira estava tendo o direito de resposta. A questão é que, em meio aos elementos escritos, o próprio Cardoso Vieira deixa saber que a sua presença no Lyceu já não é tão nova assim e que, naquele ano de 1876, já havia ultrapassado, em quase um

ano, o prazo para solicitar sua vitaliciedade. Ou seja: conforme previsto na Lei n. 178 de 1864, Art. 11, após 5 anos de exercício efetivo é dado o direito à vitaliciedade ao docente, como já anunciado aqui anteriormente (Pineiro & Cury, INEP, 2004, p. 45): *Felizmente não requeri, e nem pretendo requerer a vitaliciedade de meu lugar de professor embora, há quase um anno, tenha o direito.* (O DESPERTADOR, 20 de novembro de 1876).

Tal informação nos intriga e nos faz pensar: haveria motivos para Cardoso Vieira maquiar as datas, como forma de tornar ainda mais forte os seus argumentos, de que não devia nada a Thamoze Mindello por ter sido por ele aprovado em concurso? Até aqui não temos indícios que sustentem qualquer resposta que tentemos traçar: nem para questionar a data apresentada por Martins (1979) nem para afirmar que houve qualquer equívoco, por parte do Cardoso Vieira, em seus escritos na publicação do jornal *O Despertador*.

Defendemos, pois, a tese de que a presença de Manoel Pedro Cardoso Vieira foi elemento expressivo no Lyceu e que, ao que tudo indica, os concursos eram o espaço de afirmação das habilidades e competências daqueles que se apresentavam para a docência secundária. Falamos, ao que tudo indica, já que em novembro de 1875, tendo sido jubilado o professor Manrique Victor de Lima, Cardoso Vieira foi removido da cadeira de Retórica e passou a assumir a de Geometria, *sendo nomeado para o seu lugar o bacharel Enéas de Arrochellas Galvão, independente de concurso, “em virtude de uma autorização verbal”* (Martins, 1979, p. 40). Esse fato demonstra que as práticas clientelísticas (Graham, 1997) continuavam em voga, mesmo existindo a indicação de concurso.

Além de Retórica e Geometria, Cardoso Vieira também lecionou Português no Lyceu, após indicação do diretor da Instrução Pública, em substituição ao titular, que se encontrava afastado e ocupando um assento, como deputado provincial, na Assembleia Legislativa.

Quanto às características do professor Cardoso Vieira, poucas são as pistas e indícios deixados pelo tempo. Contudo, identificamos na historiografia a informação de que foi ele: *solenidade sisuda, do oposicionismo radical, a residir na aldeia de Jacoca, vindo para as aulas a cavalo, em caminhada desafiadora, com sua bravura por convicções precoces, como lhe seria a vida.* (Menezes, 1982, p.195). Acrescenta-se à essa imagem, o fato de que Cardoso Vieira frequentava as aulas no Lyceu trajando *uma formosa casaca com bordados de fino ouro, acompanhado por um pajem, um jovem serviçal, a moda do tempo*, como indica Martins (1979, p. 38).

Mais uma vez, o contraditório aparece na representação formulada para Cardoso Vieira, homem de posses, dentre as quais são destaques os cativos, conforme pesquisa de Rocha (2013). Ao mesmo tempo, ele é citado como *abolicionista precoce, expoente do professorado de tendências leigas e agnósticas, a predominar no Lyceu a partir de 1870*, conforme anuncia Menezes (1982, p. 190).

De certo modo, concordamos com o autor, na medida em que defendemos ter havido um processo de renovação da docência naquela instituição pública secundária, no qual, progressivamente, passou a haver a não presença majoritária dos padres-mestres e mais a presença de bacharéis políticos.

Durante a trajetória no Lyceu, por alguns momentos, Cardoso Vieira requereu licença para tratamento de saúde. Em 1878, se afastou da docência para ocupar a Assembleia Geral Legislativa, para onde o haviam mandado as urnas eleitorais (Martins, 1979, p. 50).

Manoel Cardoso Vieira faleceu em 1880, aos 32 anos de idade, acometido pela febre amarela. Sua partida foi lamentada por *A Ideia*, veículo de comunicação autointitulada *revista crítica, noticiosa e literária*, de publicação quinzenal.

Acaba de desaparecer de scena da vida um cidadão ilustre e por muitos títulos recomendado à consideração publica: o Dr. Manoel Cardoso Vieira. [...] Sua palavra era fácil e abundante, sem estylo grandiloco e bello, sua oração sensata e concisa: a Parahyba possuía um orador, sinão consumado, juntando entretanto os mais preciosos dotes para as luctas da tribuna. Sim, a hora da justiça acaba de soar, diante da morte extingue-se o ardor das paixões, é a ora da eterna verdade e perante ella não poderemos escurecer jamais que a Parahyba perdeu um de seus mais ilustres fillos, uma de suas mais bem fecundas esperanças. (A IDEIA, HEMEROTECA NACIONAL, 1880, p. 3).

Não restam dúvidas da representatividade do Manoel Cardoso Vieira para cena política, literária e educacional da Província da Parahyba e também fora dela.

Ao tentar apreender o professor, nos deparamos com um intelectual fulgurante, que ocupou, em tão pouco tempo de vida, espaços representativos na sociedade, conquistando prestígio e respeito por suas lutas. Cardoso Vieira foi destacado por Menezes (1982, p. 196) como a *confirmação da personalidade invulgar, como um homem legendário*. Acrescentamos a essa descrição a

imagem do professor que, provavelmente, contribuiu para formação da mocidade estudiosa da Província, atribuindo ainda mais sentido e valor aos propósitos do Lyceu Parahybano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas facetas da vida pública de Manoel Pedro Cardoso Vieira já foram estudadas. No presente capítulo, evidenciamos o cenário de atuação enquanto professor do Lyceu Parahybano. Ao percorrermos essa trajetória, não tivemos a intenção de esgotar a temática e sabemos que outros elementos permanecem silenciados: em parte, pela ausência de fontes.

O uso do gênero biográfico se mostrou um fecundo caminho para desvendar as estratégias de atuação de um homem negro, livre, letrado, membro da elite, especialmente em um contexto em que a escravidão era vigente. Na sua trajetória, as marcas deixadas ao longo da estrada da vida, foram, para nós, importantes reservas de memória e de história. Atentas a não cairmos nas armadilhas de uma estabilidade, linearidade e coerência do sujeito na fabricação de sua vida, indicamos esse cenário de atuação uno e, ao mesmo tempo, múltiplo. Tudo correu assim: simultaneamente!

Talvez isso explique a *pena fulgurante*, como era lembrado, combativo e de uma destreza política em favor das causas abolicionista, mesmo frente às contradições postas em evidência, de ser um homem negro possuidor de cativos. Fato é que tal contradição, nos parece, retrata um traço comum da sociedade imperial, cabendo à esta pesquisa o papel de suscitar questionamentos, estabelecer leituras críticas, traçar hipóteses, mas sem

perder de vista que o contraditório é parte integrante do diálogo formativo do sujeito com o meio no qual está inserido.

Assim sendo, atentos aos fatos históricos a que tivemos acesso, é que nos permitimos fugir da ilusão da constituição de um eu harmônico, no sentido de que se possa definir a trajetória e explicar a figura humana de Manoel Pedro Cardoso Vieira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs.). **Grafia da vida**. Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 15-38.

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento**: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 21-49.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte**: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. João Pessoa, 2010, 320p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. São Paulo: Unicamp, 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs.). **Grafia da vida**. Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BARBORA, Socorro de Fátima Pacífico. **Pequeno dicionário dos escritores jornalistas da Paraíba do século XIX**: de Antônio da Fonseca a Assis Chateaubriand. João Pessoa, 2009.

BITTENCOURT, L. **Homens do Brasil**: em todos os ramos da atividade e do saber, de 1500 aos nossos dias (Vol. II). Rio de Janeiro, RJ: Livraria e Papelaria Gomes Pereira Editor, 1914.

BOTO, Carlota. Um livro das humanidades. In: CASTRO, Cesar Augusto (org). **Ensino secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 9-14.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

CASTRO, Oscar. **Vultos da Paraíba**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**. Escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FARIA FILHO, Luciano M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano M. de (org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836 a 1884). Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe, EDISE; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2014.

FERRONATO, Cristiano de Jesus; AMORIM, Simone Silveira. O Ensino Secundário no Brasil Oitocentista: o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente (1836-1875). In: CARVALHO, Jean Carlo de; ANANIAS, Mauricéia; ARAÚJO, Rose Mary de Souza (orgs.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)** - Volume II. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014, p. 248-288.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História; a título de prólogo. In: _____ (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 7-24.

GOMES, Jandynéa de Paula Carvalho. A profissionalização dos professores na Parahyba do Norte (1834-1889). In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano de Jesus. (Org.) **Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 99-123.

GONDAR, Jô. **Cinco proposições sobre memória social**. Morpheus, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, 2016.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cardoso Vieira. In: **Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 103-104.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

Lei n.º 18 de 23 de junho de 1854 - Disponível em: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial. Brasília, DF: INEP/ MEC, SBHE, 2004.

Lei n.º 178, de novembro de 1864 - Disponível em: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial. Brasília, DF: INEP/ MEC, SBHE, 2004.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X. Da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Eduardo. Cardoso Vieira e o Bossuet da Jacoca. **Notas para um perfil biográfico**. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 1979.

MENEZES, José Rafael de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1982.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Tradição gloriosa: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923)**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

PARAHYBA DO NORTE, **Província da. A Ideia**. Ano 1880. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>. Acesso em: 06/04/2023

PARAHYBA DO NORTE, **Província da. O Despertador**. Ano 1876. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>. Acesso em: 06/04/2023.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília, DF: INEP/MEC, SBHE, 2004.

REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO de 1860 – Disponível em: Arquivo da Faculdade de Direito Recife.

ROCHA, Solange P. da. Trajetória política de Cardoso Vieira: Um homem negro e da elite paraibana, 1848-1880. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH**, XXVII, 2013, Natal.

ROCHA, Solange P. da. Cardoso Vieira, um homem negro na composição das elites da Paraíba oitocentista: biografia, memória e história. **Revista crítica História**, ano 3, n. 6, dez. 2012, p. 1-18.

SANTOS, Júlio César Pereira dos; SILVA, Lucian Souza da. Uma de suas mais bem fecundas esperanças: A trajetória de Manoel Pedro Cardoso Vieira. **Revista da ABPN**, v. 12, ago. 2020, p. 479-503.

PRÁTICAS DE HIERARQUIZAÇÕES DOCENTES: ENTRÂNCIAS E ASSOCIATIVISMOS EM PERNAMBUCO EM FINS DO SÉCULO XIX E PRIMEIRA METADE DO XX¹

Dayana Raquel Pereira de Lima (UFPB)

Yan Soares Santos (UFPB)

A liberdade, a do ventre e a do ensino, foram pautas enfrentadas pelos poderes públicos e pela elite de Pernambuco, em finais da década de 1860. A Lei Eusébio de Queiroz, ao estabelecer o fim do tráfico transatlântico de escravizados em 1850, abriu o precedente para políticas emancipacionistas.

Alfredo Bosi, no texto “A escravidão entre dois liberalismos”, argumentou que, no Império do Brasil, para (e pela urgência de) se preservar os privilégios da classe senhorial na manutenção da agricultura latifundiária, foi determinante fabricar um “novo liberalismo”, pautado na estima do “valor” do trabalho livre. O interesse em preservar os privilégios da “oligarquia”, como nomeou Bosi, levou à “neutralização ideológica” (pouco importou a “distinção” entre os partidos Liberal e Conservador) e à confluência de ações que culminaram na Lei do Ventre Livre (1871) e na Lei Áurea (1888) (BOSI, 1992).

¹ Este texto apresenta recortes das teses de doutoramentos dos autores, ambas orientadas pela professora Adriana Maria Paulo da Silva e apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2021.

Em tempos de debates emancipacionistas, curiosamente, durante toda a articulação dos poderes públicos provinciais em prol da chamada “liberdade do ensino” (discutiremos adiante), na segunda metade do século XIX, as crescentes estratégias de organização, ampliação e funcionamento das aulas públicas primárias desencadearam dispositivos específicos para a ampliação do controle e da hierarquização da docência pública, como a Lei das Entrâncias de 1870 e as práticas de associativismos docentes.

Neste capítulo, analisaremos as práticas de hierarquizações da docência, por intermédio da historicidade do termo “entrância” e dos usos da Lei das Entrâncias de 1870 como uma engrenagem central na modificação dos expedientes práticos da docência, existentes desde a primeira metade do século XIX, como os salários e gratificações e na reelaboração das práticas de recrutamento e pagamento (e, portanto, da existência efetiva) dos(as) docentes públicos(as) da província. Por fim, demonstraremos como os docentes públicos articulados em uma associação (especificamente, a Sociedade Propagadora da Instrução Pública) valeram-se da “liberdade do ensino” para atuar particularmente no ensino primário e secundário em Recife, consolidando-se enquanto uma “camada superior” de docentes atuantes na instrução de Pernambuco.

A historicidade do termo “entrância”: da divisão jurídica das comarcas à instrução pública

Em texto intitulado “O quadro espacial”, Ana Cristina Nogueira da Silva e Antonio Manuel Hespanha (1998), por meio de documentos da administração portuguesa – Ordenações Filipinas, estatísticas populacionais e lista de habitantes, dentre

outros – analisaram a construção da organização espacial do Antigo Regime Português e nele, o espaço visível das unidades jurisdicionais era dividido em conselho, comarca, provedoria e ouvidoria.

No Antigo Regime Português, a unidade espacial mínima era o conselho, sede de jurisdição política e judicial de primeira instância, no qual se elaboravam as posturas que regulavam os aspectos da vida coletiva, como os litígios, aferição de pesos e medidas, recrutamento de milícias, dentre outros. O conselho era, portanto, um lugar jurídico-político composto pelos mecanismos de autogoverno e de mediação de conflitos que funcionavam nos níveis mais baixos, como as freguesias ou mesmo o lugar (Silva & Hespanha, 1998, p. 35-37).

Acima dos conselhos estavam, em graus diversos, a comarca, que, juntamente com a provedoria e a ouvidoria, compunham o quadro da organização espacial. Em Portugal, a comarca era a sede do corregedor, cuja função principal era a de inspecionar o governo local e, por eventualidade, decidir em recurso de alguma causa. A comarca não era uma circunscrição homogênea, pois a importância de suas funções diferenciava-se em todas as terras. No Brasil, a função de inspeção do governo local era exercida pela figura do ouvidor.

Em 1832, o Código de Processo Criminal de Primeira Instância extinguiu a magistratura formada por ouvidores, juízes de fora e juízes ordinários, e manteve a divisão administrativa das Províncias em comarcas, sendo, cada uma delas, submetida à jurisdição de um juiz de direito, nomeado pelo Imperador. As comarcas podiam ter mais de um termo, onde, por indicação

do presidente da província, um juiz de paz municipal exercia a jurisdição (Schneider, 2002, p. 19).

Andrei Koerner, em análise a respeito da constituição do judiciário e sua relação com a cidadania, no período entre o Império e a República, no Brasil, embasado nos Relatórios do Ministério da Justiça, biografias, Anais das Câmara dos Deputados, do Senado e do Conselho de Justiça, chegou à tese de que a organização judiciária brasileira se assentou na elaboração e execução dos códigos jurídico-formais em diálogo com as práticas clientelistas e coronelistas adotadas pelas elites políticas, promovendo um intenso controle social. Com a referida política judiciária, foi mantida uma forma de mecanismo estruturado pelos princípios de lealdade dos juízes aos governos locais, cujos efeitos privilegiava as elites proprietárias ao excluir dos julgamentos os conflitos entre trabalhadores e patrões e, por meio da aliança entre as instâncias judiciárias e policiais, reforçava a inexistência de controle, de proteção e da legalidade da ação policial sobre a população pobre (Koerner, 1998).

Ao estudar os projetos de reforma judiciária e as mudanças formais ocorridas no Poder Judiciário nas últimas décadas do Império, o autor supradito analisou detalhadamente os dispositivos da Reforma Judiciária de 1871, dentre os quais destacamos a criação de dois tipos de comarcas: gerais e especiais. As comarcas especiais eram as sedes jurisdicionais, tais como Corte, Salvador, Recife e São Luiz. Além das capitais, constava no projeto da Reforma a expansão das relações jurisdicionais para as capitais de Belém, Fortaleza, São Paulo, Ouro Preto, Cuiabá, Goiás e Porto Alegre, o que ocorreu em 1873. Nessas comarcas,

a jurisdição civil era dividida entre primeira instância, exercida, exclusivamente, pelos juízes de direito; e segunda instância, exercida pelos juízes de paz e juízes municipais (Koerner, 1998, p. 100).

Para o autor, a divisão das comarcas em gerais e especiais visava atender ao decreto Lei de 1850, que estabeleceu os critérios de remoção (transferência) dos Juízes de Direito, em relação à divisão das classes das comarcas em entrâncias. O art. 1º do decreto Lei n. 559, de 28 de junho de 1850, de autoria do Eusébio de Queirós, Ministro e Secretário do Estado dos Negócios da Justiça, mandava executar a seguinte resolução:

As comarcas serão divididas em três classes, a saber: da primeira, segunda e terceira entrância; sem que por isso se considerem de maior ou menor graduação. Nenhum Cidadão habilitado será pela primeira vez nomeado Juiz de Direito, senão para comarca de primeira entrância, nem passará desta para outra de segunda sem que tenha quatro anos de serviço efetivo. Da segunda para a terceira poderão ter lugar as remoções, havendo três anos de efetivo serviço na classe anterior. Esta classificação será feita pelo Governo, mas não poderá ser alterada senão por ato Legislativo (Coleções, 1850, p. 243).

Com a divisão das comarcas em entrâncias, exigia-se a habilitação para o ingresso gradual na carreira do magistrado, aliada ao tempo mínimo de serviço para a passagem de uma entrância a outra. A lei também estabelecia os critérios nos quais eram autorizadas as remoções: uerimento remetido pelos próprios juízes para comarca de classe anterior; o de requisição de remoção para comarcas de mesma entrância, a autorização dava-se mediante única condição: se tivesse rebelião, guerra ci-

vil ou estrangeira, ou mesmo sedição ou insurreição dentro da Província, ou conspiração dentro da Comarca. Se o Presidente da Província representasse a necessidade da remoção, com especificadas razões de utilidade pública. Nesse caso, a autorização de remoção dava-se mediante parecer do Conselho de Estado, precedendo audiência do Magistrado, sempre que dela não resultasse inconveniente, dando-se ao Juiz removido conhecimento das razões da remoção (COLEÇÕES, 1850, p. 243).

Estabelecida a divisão de comarcas por entrância, os critérios de autorização das remoções do magistrado dependiam dos requerimentos remetidos pelos próprios juizes ou, por alguma eventualidade, pelo Conselho de Estado. Na prática, segundo Andrei Koerner (1998), os efeitos da legislação foram limitados, pois não impediram os afastamentos dos magistrados de seus cargos, decorrentes não só do exercício de outras funções, mas de recorrentes pedidos de remoções.

A legislação foi alvo de críticas, visto que a exigência de antiguidade era apenas um critério restritivo, não fixando nenhuma hierarquia de remuneração dos juizes ou para fins de promoção para os tribunais superiores, acrescidos da falta de critérios objetivos para a classificação das comarcas em entrâncias. No campo jurídico, foram classificadas como de segunda e terceira entrâncias comarcas distantes e sem destaque econômico e geográfico para as quais os juizes de direito mais antigos com filiação partidária contrária aos políticos da situação fossem removidos (Koerner, 1998, 114-120).

Localizamos no relatório de 1870, na ocasião da publicação do balanço da instrução primária e secundária, elaborado pelo

Diretor Geral da Instrução e político, Joaquim Pires Machado Portella, os primeiros indícios de uma nova maneira de organizar as escolas da província e o ingresso no magistério, promovendo a hierarquização das escolas, por localidades e dos(as) docentes, pelo tempo de exercício na docência pública.

Conforme Machado Portella, havia a necessidade de garantir a permanência dos professores e das professoras nas cadeiras inicialmente providas, sob prejuízo do andamento e organização da instrução pública, graças aos recorrentes pedidos de transferências (RELATÓRIO, 1870, p. 10). As solicitações de transferências e licenças médicas foram recordistas, dentre os registros dos códices da série Instrução Pública, entre os anos de 1860 e 1880 (Lima, 2014).

Como solução para as inúmeras solicitações de transferências por parte dos(as) docentes, foi criada a classificação das escolas em 1^a, 2^a e 3^a ordens, por diferenças de localidade, ficando a cargo do governo, ouvindo o Conselho Diretor, a autorização das transferências, “quando o interesse público exigisse”, para cadeiras de igual categoria; e a concessão de transferência aos professores e às professoras que as requeressem para as de superior categoria (Relatório, 1870, p. 10-11).

Outro registro foi encontrado no relatório do Diretor da Instrução, João José Pinto Júnior, de 1871. Nele, duas medidas foram destacadas: a instituição do ensino livre, nos contornos “da moral, da Constituição e das leis do país”, também debatida como projeto de lei entre os deputados provinciais; e a importância de contenção das transferências dos professores e professoras públicos, pois,

[...] depois de nomeados, não solicitam título, ou se o solicitam deixam de ir tomar posse de suas cadeiras até que possam obter remoção para outras mais próximas da capital, vindo assim a ficarem vagas as localidades mais longínquas. É um abuso que muito convém extirpar, estabelecendo ***entrâncias no magistério público, do mesmo modo que a magistratura*** (Relatório, 1871, p. 11, grifos nosso).

Ambos os registros nos interessaram, e este último foi indicativo de que o termo “entrância” adveio do campo do Direito, especificamente, da subdivisão das comarcas. Podemos afirmar que foi instituído o *modus operandis* jurídico para o regramento e contenção das transferências dos(as) docentes públicos(as) primários(as), por meio da efetivação da Lei 1124, de 17 de junho de 1873, sob tutela do Inspetor Geral, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti.

Comparando as descrições encontradas nas legislações sobre o assunto, percebemos a transposição do dispositivo de divisão jurídica das comarcas em três entrâncias (Decreto Lei n. 559, de 28 de junho de 1850) ao quadro de divisão das escolas primárias da província de Pernambuco. No entanto, diferentemente das limitações encontradas no campo jurídico para a definição das comarcas que se enquadraram em 1^a, 2^a ou 3^a entrância, a Lei 1124 de 1873 detalhou os critérios de divisão e provimento das escolas. Conforme a legislação, as distâncias que separavam as escolas da capital eram classificadas em 1^a ou 2^a entrâncias, mediante a “importância” das localidades nas quais foram fundadas, quer em relação à divisão civil e judiciária, quer em relação à população, comércio e indústria (Pernambuco, 1873, p. 69-70).

A partir dessa legislação, as escolas de 1ª entrância seriam aquelas mais distantes da capital. As de segunda entrância seriam as dos subúrbios da capital, Recife. E as de terceira entrância seriam aquelas dos bairros centrais da capital. A expressão “entrância” refere-se, literalmente, à entrada (ao ingresso) dos(as) docentes no magistério público primário. As escolas de 1ª entrância (as mais distantes da capital) deveriam ser providas, com algumas exceções, por docentes recém-concursados e ainda inexperientes no ofício, os quais teriam sua “primeira entrada” naquele cargo público. As de 2ª e 3ª entrâncias deveriam ser providas por docentes que já tivessem lecionado em escolas de 1ª entrância (Lima, 2014).

Notam-se semelhanças e diferenças entre a divisão das comarcas em entrâncias para as atuações dos magistrados e dos(as) docentes primários(as). Assemelhavam-se com relação ao estabelecimento da divisão das comarcas em três entrâncias e à exigência de habilitação para entrada do cargo. No entanto, em termos de delimitação jurídica e geográfica, para as remoções e atuação dos magistrados, seriam consideradas de 2ª e 3ª entrâncias, as comarcas distantes e com pouca importância jurídica. Diferentemente da divisão das escolas primárias, as comarcas de 2ª e 3ª entrâncias localizavam-se nas áreas mais importantes da província, respectivamente, no subúrbio e no centro da capital. Essa divisão das escolas em entrâncias modificou-se ao longo dos séculos XIX e XX.

Em Pernambuco, as entrâncias, apesar de sua extinção, a partir do Regulamento da Instrução de 1891, sob a tutela do Inspetor Geral, Arthur Orlando, foram retomadas conforme

Regulamento de 1911 e detalhadamente organizada pela Reforma Carneiro Leão, de 1929 (Cavalcanti & Lima, 2016). Essa reforma acrescentou uma 4ª entrância às três já existentes e foi responsável pela organização hierárquica das escolas, no governo de Agamenon Magalhães, entre os anos de 1937 e 1938 (Cavalcanti, 2016, p. 106-107). Em 1943, encontramos, na série Instruções, sob a guarda do Arquivo Público Estadual de Pernambuco (APEJE), uma documentação chamada “Roteiro das Entrâncias”, organizada por Odorico Costa, escriturário do Tesouro do Estado. No referido roteiro, as escolas do Estado de Pernambuco voltaram a ser divididas em três entrâncias (Instruções, 1943).

A hierarquização geográfica das escolas públicas e do seu magistério foi um projeto, no início de 1870, inspirado na subdivisão jurídica das comarcas, institucionalizada na década de 1850, alargando-se até a década de 40 do século XX. As entrâncias interferiram na hierarquização dos salários e gratificações docentes, existentes desde a primeira metade do XIX (Silva, 2007).

A título de comparação, salientamos que a divisão das escolas em entrâncias (com esse termo utilizado nas fontes) também foi encontrada nas legislações da instrução de províncias vizinhas a Pernambuco, como a do Rio Grande do Norte. A esse respeito, Maria Inês Stamatto, a partir das legislações educacionais de 1822 a 1889, dentre outros aspectos, destacou que um dos esforços de enquadramento do magistério por parte das autoridades adveio da publicação do Regulamento n. 28, de 17 de dezembro de 1872, o qual classificava as escolas em 1ª, 2ª e 3ª

entrâncias. Apesar de não entrar em detalhes com relação ao funcionamento desse dispositivo, consideramos interessante perceber como a província norte riograndense se antecipou em comparação a Pernambuco, no assunto em questão (Stamatto, 2002).

A permanência da divisão das escolas em entrâncias, até o século XX, demonstra a manutenção dos sistemas de hierarquização da docência e de escolas por parte dos poderes públicos, professores e professoras. Essa permanência, a longo prazo, abre possibilidades para outras investigações em Pernambuco e nas demais províncias da região.

Embora inspirada no termo jurídico que se referia à subdivisão das comarcas (Lei n. 529, de 28 de junho de 1850), a hierarquização das escolas em entrâncias criou suas próprias regras de provimento, via concursos públicos ou via acesso direto, reformulando a organização da instrução pública na província. Contudo, a tentativa de contenção da transferência dos(as) docentes públicos(as) primários(as), fixando-os(as) nas localidades distantes da capital, não foi impeditivo para que novas interpretações por parte dos(as) docentes públicos(as) e autoridades ocorressem. Essas novas interpretações estiveram no cerne do escalonamento dos salários e gratificações, desencadeando as solicitações de ascensão e rebaixamento das entrâncias.

Hierarquizações docentes na mira das entrâncias: salários, gratificações e as polêmicas solicitações de ascensão e rebaixamento das escolas públicas primárias

Desde a publicação da Lei n. 1224, de 1873 (reafirmada pela Legislação de Ensino de 1874), houve a diferenciação dos

ordenados das professoras e professores públicos, de acordo com a classificação em entrâncias das escolas públicas primárias. Contudo, a legislação daquele ano não apresentou os valores destinados aos(às) docentes, provavelmente pelo fato de as autoridades locais estarem fazendo o balanço das escolas (quantidades e localidades) para se adequarem à legislação. Observamos a primeira referência sobre os ordenados e sua relação com as entrâncias, no artigo 4^a, da lei n. 1218, de 23 de junho de 1875:

Enquanto não forem definitivamente fixados os vencimentos dos professores públicos ao ensino primário, perceberão eles, qualquer que seja a entrância a que pertencerem, o ordenado anual de 400 mil réis os de 3^a entrância, de 300 mil réis os de 2^a e de 200 mil réis os de 1^a (Pernambuco, 1875, p. 110).

Ou seja, os professores e professoras de 3^a entrância ganhavam o dobro dos de 1^a entrância. As faixas salariais estabelecidas pela Lei n. 1218, de 1875, foram modificadas no mesmo ano. Dentro da proposta lançada pelo Inspetor Barbalho Uchôa, ciente dos baixos valores salariais e demonstrando a urgência em aumentar os vencimentos dos professores e professoras, principalmente numa época de aumento de exigências para o exercício do trabalho docente, houve a equiparação dos valores das gratificações anuais aliada à diferenciação dos salários anuais por localidade das escolas e “habilitações” docentes (Relatório, 1875, p. 15).

Às faixas salariais estabelecidas pela lei de 1875 foram acrescentadas, na década de 1880, altas gratificações também divididas por entrâncias.

O artigo 11 da lei n. 1766, de 21 de junho de 1883 concedeu aos de 1ª entrância, 500 mil réis; aos de 2ª entrância, 600 mil réis; e aos de 3ª entrância, 800 mil réis (Pernambuco, 1883, p. 81). Da mesma forma, o Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público de 1885 estabeleceu os seguintes ordenados e gratificações: aos de 1ª entrância, 900 mil réis de ordenado e 300 mil réis de gratificação (totalizando 1 conto e 200 mil réis); aos de 2ª entrância, 900 mil réis de ordenado e 400 mil réis de gratificação (1 conto e 300 mil réis); e aos de 3ª entrância, 1 conto de réis de ordenado e 600 mil réis de gratificação (Regulamento, 1885, p. 41).

Houve, portanto, um paulatino, porém expressivo, aumento nos salários e gratificações de acordo com as entrâncias das escolas públicas. Sobre este assunto, não foram à toa os recorrentes pedidos de ascensão de entrâncias pelos professores.

A Lei n. 1218, de 1875, um ano após a promulgação das entrâncias, delimitou as localidades pertencentes a cada uma das entrâncias:

A 3ª entrância: as cadeiras das quatro freguesias da capital, as das freguesias das Graças, Madalena, Remédios, Torre e do povoado de Afogados;

B. 2ª entrância: as cadeiras das outras cidades, das vilas que forem sedes de comarcas, da freguesia de Afogados (que não eram as do povoado), e as das demais freguesias do Recife, menos a de São Lourenço da Mata. 1ª entrância:

as cadeiras das localidades da província não compreendidas nos dois itens anteriores (Pernambuco, 1875, p.109).

C. 1ª entrância: as cadeiras das localidades da província não compreendidas nos dois itens anteriores (Pernambuco, 1875, p.109).

As delimitações acima não foram impeditivas para os(as) docentes públicos(as) pleitearem a ascensão de suas cadeiras, independentemente de onde estivessem.

Em 18 de maio de 1876, docentes da cidade de Olinda, Gustavo José da Silva Pessoa, José Candido da Silva Pessoa, Amelia de Melo Pires Galvão, Amelia Carolina da Silva Ramos e Maria Paulina Alves do Santos, recorreram à Assembleia Legislativa, solicitando a ascensão de suas cadeiras para 3ª entrância. Conforme parecer da Inspeção Geral da Instrução Pública, em anexo ao documento principal, o Conselho Literário aprovou a solicitação dos petionários, apesar de estar em desacordo com a Lei n. 1218, de 1875, mencionada anteriormente. O Conselho não desenvolveu as razões da aprovação e da legalidade do pedido, apenas mencionou que as cadeiras da cidade de Olinda estavam nas mesmas condições das cadeiras da capital, e superiores às cadeiras da Capunga, Torre, Encruzilhada e Campo Grande, que eram de 3ª entrância, quer em relação à importância do lugar, quer ao número de alunos de matrícula e frequência (IP 31, 1876, p. 209-210).

As interpretações das legislações referentes às localidades consideradas de 1ª, 2ª ou 3ª entrâncias, juntamente com as solicitações de ascensão das entrâncias (após a Lei de 1224, de 1873 e do Regulamento de 1874), suscitaram outras delimitações

das localidades por entrâncias, nas legislações posteriores. As subdivisões das localidades proporcionaram novas interpretações por parte dos(as) docentes públicos(as) e autoridades quanto às práticas de ascensão e rebaixamento das entrâncias.

A criação de um corpus legislativo não muda, de imediato, as práticas costumeiras, inventadas e reinventadas por homens e mulheres, nas suas dinâmicas diárias, existindo e sobrevivendo em variados contextos (Thompson, 1987). O movimento de tornar-se e permanecer professor(a) no século XIX constituiu-se na manutenção dos costumes e no uso das legislações de forma tática, ou seja, nos atos e nas maneiras pelas quais os indivíduos aproveitaram as ocasiões (De Certeau, 1998), a fim de tirar vantagens das situações que lhes foram impostas.

Segundo o artigo 56, da Reorganização de 1879, as cadeiras do ensino primário, divididas em três entrâncias, pertenciam às seguintes localidades: de 3^a entrância, as escolas das freguesias da capital; de 2^a entrância, as escolas de outras freguesias da cidade do Recife e as das vilas que forem sede de comarcas e de 1^a entrância, as escolas das demais localidades da província (Reorganização, 1879, p. 15).

Além das delimitações acima e, possivelmente, com a finalidade de evitar outras solicitações de ascensão das entrâncias, a Reorganização da Instrução de 1879 determinou, pela primeira vez, que os docentes cujas entrâncias de suas escolas tivessem sido rebaixadas, não teriam seus vencimentos diminuídos (REORGANIZAÇÃO, 1879, p. 44). No entanto, o referido regramento não foi suficiente para impedir as disputas entre os

docentes e os poderes públicos com relação às entrâncias das escolas.

Em março de 1881, os(as) professores(as) públicos(as) (a documentação não especificou os nomes) da freguesia das Graças (subúrbio do Recife) peticionaram uma ação contra o rebaixamento de 3^a para 2^a entrância dado às cadeiras por eles regidas.

Contrários ao art. 56 da Reorganização de 1879, o qual classificava como de 3^a entrância apenas as escolas dos bairros centrais da capital (São José, Santo Antônio, Boa Vista e Bairro do Recife), os professores e professoras consideravam impropriedade a classificação de suas escolas, visto que a freguesia das Graças pertenceu às freguesias da capital, como um “desmembramento da freguesia da Boa Vista (bairro central do Recife)” e, por isso, inseria-se na classificação de 3^a entrância (IP 37, 1881, p. 127-129). O bairro das Graças, atualmente, localiza-se na Zona Norte do Recife, a uma distância de aproximadamente 2 km do bairro da Boa Vista.

O rebaixamento das entrâncias de suas escolas, ainda que não significasse prejuízos salariais, causava desconfiças locais com relação ao desempenho dos professores e professoras e, em larga medida, podia acarretar perdas dos privilégios políticos e funcionais anteriormente conquistados em entrâncias superiores. O exercício do magistério, desde fins do século XVIII e início do século XIX, deveu-se aos componentes das redes de clientela para as conquistas das benesses do Estado. Os esforços em barganhar, com as autoridades e famílias locais, favores e dispensas individuais, por vezes, independiam das condições materiais (salariais) para o exercício do ofício (Silva, 2007).

Em situação diferente da descrita acima, em julho de 1881, o professor Hermelino Elyseu da Silva, após ter sua cadeira do sexo masculino, localizada na Torre (subúrbio do Recife), rebaixada da 3^a para a 2^a entrância, solicitou o cumprimento da Reorganização de 1879, isto é, o de continuar recebendo seus vencimentos como professor de 3^a entrância. Sua solicitação foi aceita sem dificuldades (IP 37, 1881, p. 346).

Se os casos de rebaixamento das entrâncias das escolas não acarretavam prejuízos salariais, conquistar a ascensão de suas cadeiras significava obter vencimentos maiores, reconhecimento da “opinião pública” e possibilidades maiores de angariar outras benesses governamentais. Vejamos os casos de ascensão abaixo analisados.

Em agosto de 1882, as professoras públicas do ensino misto, em Jaboatão e Praia de São Francisco (não encontramos a localização), respectivamente, Donatela Júlia da Costa Guimarães e Guilhermina Francisca de Araújo Lins, também pediram mudanças das entrâncias de suas escolas. A primeira professora solicitou a classificação de sua escola para 2^a entrância; já a segunda, a classificação de sua escola para 3^a entrância. Ambas lograram sucesso (IP 38, 1882, p. 150).

As petições de ascensão das entrâncias, possivelmente, motivaram a elaboração de um novo regramento quanto às localidades das escolas. Dessa vez, o art. 48, do Regulamento Orgânico de 1885, subdividiu as localidades da seguinte maneira: Escolas de 3^a entrância: as da freguesia do Recife, Santo Antônio, São José, Boa Vista, Graças e as povoações de Afogados e Madalena;

Escolas de 2ª entrância: as outras cadeiras da comarca do Recife, as das freguesias da Sé e Beberibe da comarca de Olinda, e as das demais cidades da província.

Escolas de 1ª entrância: as que não estão compreendidas nos dois itens anteriores (REGULAMENTO, 1885, p. 12).

Comparando a divisão acima com as disposições da Lei n. 1218, de 1875, e com o Regulamento de 1879, verificamos uma redução nas localidades consideradas de 3ª entrância, bem como a inclusão das freguesias de Olinda na classificação de 2ª entrância. Fatores, promovidos, dentre outros casos, pelas experiências anteriores aos regramentos de ascensão e rebaixamento das cadeiras.

Na prática, a hierarquização do professorado por meio das entrâncias foi flexibilizada. É possível que mais valesse a ascensão das entrâncias por meio do convencimento das autoridades do que da titulação propriamente exigida por lei para o enquadramento do professorado. Esse fator foi explicitamente relatado pelo Inspetor Geral Interino, José Austregesillo Rodrigues Lima, ao descrever o estado da instrução em meados da década de 1880:

A classificação das escolas por entrância, de grande conveniência, está no caso de ser mantida, como um dos estímulos para o magistério. Mas, não deve ser feita arbitrariamente e antes fundada em base certa e firme. A que estabeleceu o citado Regulamento [o de 1885] é bem aceitável, mas se acha tão desvirtuada por leis excepcionais, que já não se conhece o seu ponto de partida. Cadeiras de 1ª entrância passaram para 2ª e 3ª por meros favores pessoais, e outras se conservam excepcionalmente em categoria inferior, nas mesmas circunstâncias das primeiras.

Entendo, pois, que se deve restabelecer a base dessa classificação para permanecer inalterável (RELATÓRIO, 1885, p. 07, **grifo nosso**).

Relativizamos a fala acima por se tratar de um relatório elaborado por um Inspetor Interino, o qual, possivelmente, tentou a apontar críticas e possíveis soluções pelo curto espaço de tempo que permaneceu no cargo. Porém, não passou despercebida a desconfiança com relação às possibilidades de ascensão das entrâncias, envolvendo as “trocas de favores pessoais” e um certo desacordo com as formas pelas quais as autoridades regravam tais práticas de hierarquização, comumente instituídas e asseveradas pelos próprios docentes públicos.

É interessante analisar, por meio dos casos mencionados, que a hierarquização salarial/gratificação promulgada pelos poderes públicos foi paulatinamente mantida pelos professores e professoras, visto que as solicitações de ascensão das entrâncias intencionavam maiores vantagens financeiras, não uma equidade nas remunerações de todo o professorado da província.

Com relação aos casos de rebaixamento das entrâncias das escolas, apesar de não desencadearem prejuízos salariais, conforme o disposto no Regulamento de 1879, poderiam interferir nos privilégios anteriormente conquistados pelos(as) docentes cujas aulas eram de 3ª entrância. As entrâncias perpetuavam os prestígios costumeiros característicos da docência pública, mas modificaram a forma de provimento das aulas primárias e acirram as disputas pela classificação das cadeiras públicas na capital, ampliando ou não o quadro daquelas consideradas de 2ª e 3ª entrâncias, seguidas de maiores vantagens materiais e/ou políticas.

GRAMÁTICAS DA LIBERDADE: O DEBATE EM TORNO DO “ENSINO LIVRE”

O investimento no trabalho livre, se não foi necessidade absoluta e imediata às províncias do Sul, gradativamente empenhadas na promoção de políticas em prol da imigração para a substituição do trabalho escravo, foi determinante para as províncias do Norte – como enfrentamento imediato das suas dificuldades econômicas. Segundo Sylvana Brandão (2011), anos antes das leis emancipacionistas, a província de Pernambuco contou com ações para a instrução aos futuros emancipados.

Segundo Angela Alonso, apesar dos esforços para a efetivação da Lei do Ventre Livre, seus efeitos foram apoucados, no que tange ao seu objetivo principal – as falsificações de registros de escravos pelos senhores, impedindo a libertação do ventre, foram recorrentes (Alonso, 2015. p. 190). Levando em consideração as leis para libertação já aplicadas em Pernambuco, destacadas por Brandão (2011), o debate sobre a liberdade de ensino, encabeçado por João José Pinto Júnior, considera que o léxico da liberdade não esteve dirigido apenas à análise da situação do ventre escravo.

No relatório de 1871, produzido pelo presidente da província Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, constou uma indicação para a melhoria do ensino e para dar-lhe “sólida organização”, escrita pelo inspetor geral da instrução pública João José Pinto Júnior:

liberdade de ensino na órbita da moral, da constituição e das leis do país. Assim: quaisquer brasileiros, ou estrangei-

ro, que apresentar programa de ensino nestas condições e título de capacidade profissional, poderá abrir escola, ou colégio. A intervenção oficial limitar-se-á a impedir desvios do programa e a exigir as informações necessárias à estatística (Falla, 1871. p. 19).

O inspetor geral da instrução pública indicou a “liberdade de ensino”, ou seja, a possibilidade de qualquer sujeito (brasileiro ou estrangeiro) abrir uma escola ou colégio, apresentando apenas o programa de ensino e algum título de capacidade profissional. Não seria necessário o pedido de licença para abrir as escolas, como ocorria desde a legislação de 1851 (Silva, 2007; Silva, 2013), no entanto não foi a primeira vez que Pinto Júnior advogou o “ensino livre”.

João José Pinto Júnior, nascido em 2 de fevereiro de 1832, doutor em ciências sociais e jurídicas pela Faculdade de Direito do Recife, foi lente jubilado pela mesma faculdade (ensinava o Curso Elementar do Direito Romano) e conselheiro de D. Pedro II. Escreveu diversos livros, entre eles o “Curso Elementar de Direito Romano”, em 1888; uma tese para a vaga de lente substituto da Faculdade de Direito do Recife, com o tema da “Liberdade de ensino”, em 1858; outra em 1859, com o título de “A descentralização administrativa é compatível com a centralização política”. Faleceu em 1903 (Blake, 1895, pp. 266-267).

Nos anos finais da década de 1850 e ao longo da década de 1860, quando os docentes particulares eram obrigados a encaminhar pedido de licença para ensinar, foi João José Pinto Júnior um dos primeiros políticos no Império a escrever sobre a “liberdade de ensino”.

Entre os anos de 1860 a 1872, as únicas publicações no Diário de Pernambuco e no Jornal do Recife sobre o ensino livre foram referentes às discussões na Assembleia Provincial, transcritas nos jornais². Na Assembleia Provincial, as discussões sobre o “ensino livre” foram acirradas. Durante doze anos discutiu-se a proposta de “libertar” professores particulares da responsabilidade de pedir licença e apresentar provas de habilitação para o exercício da docência, quando abrissem escolas na província de Pernambuco.

Entre os anos de 1872 e 1873, as discussões da Assembleia Provincial contaram com a participação do próprio João José Pinto Junior articulando a proposta. Na terceira discussão do projeto, momento no qual foram votados os artigos com a possibilidade de emendas, houve a participação de João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Pinto Júnior e Uchôa Cavalcanti foram os articuladores do projeto de lei para reorganizar a instrução pública na província, com destaque principal ao “ensino livre” (ANNAES, 1873, pp. 47-75). A Lei foi aprovada em 1873, sofreu uma pequena modificação no ano de 1874. Em 1874 Uchôa Cavalcanti foi nomeado ao cargo de inspetor geral da instrução pública e atuou nele por dezesseis anos.

A liberdade de ensino, além de favorecer os professores particulares, libertando-os de licença para ensinar e de inspeção rigorosa do exercício de seu ofício, concomitantemente,

2 No site da Biblioteca Nacional, utilizamos os marcadores de pesquisa “Ensino Livre” e “Liberdade de Ensino”. Todas as referências encontradas nos jornais levaram às publicações dos debates da Assembleia Provincial entre as décadas de 1860 e 1870. Cf. DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 22 de maio 1865, p. 2; 5 de março de 1866, p. 1; 6 de abril 1868, p. 1; 8 de abril de 1870, p. 2; 8 de março de 1871, p. 2; 22 de abril de 1872, p. 2. Cf. JORNAL DO RECIFE, 7 de março de 1866, p. 1; 22 de março de 1871, p. 2; 8 de março de 1872, p. 2.

permitiu maior liberdade às iniciativas particulares coletivas. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, articulador da lei que aprovou o tema, afirmou em seu relatório como inspetor geral da instrução pública:

Além de tudo, o ensino particular e livre é não só um complemento, mas um corretivo mesmo do ensino oficial, e só por isso, quando outros motivos se não dessem, dever-se-ia mantê-lo e auxiliá-lo eficazmente. Bem avisados, pois, andaram a lei e regulamento citados libertando o ensino particular e subvencionando-o. (Relatório, 1875, p. 29).

Apesar de haver recursos suficientes, os potentados coloniais e, depois, imperiais nunca quiseram, de fato, instituir uma instrução generalizada e pública (Silva, 2007). E a aprovação da “liberdade de ensino” foi ferramenta estrategicamente utilizada pela elite no Recife para o (possível) “êxito” da “máquina de civilizar” (GONDRA, 2018) e ordenar a sociedade, eximindo o poder público da responsabilidade quanto ao “progresso” da instrução. O discurso da “liberdade”, utilizado em favor da “liberdade do ventre”, conversou com o da “liberdade de ensino”. Promover a “liberdade de ensino” foi um mote, também, para se investir nas ações particulares de instrução agenciadas pelas associações instaladas no Recife.

O ASSOCIATIVISMO COMO TÁTICA DE HIERARQUIZAÇÃO DOCENTE: O CASO DA SOCIEDADE PROPAGADORA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

No dia 3 de agosto de 1872, foi noticiado no Diário de Pernambuco que, no sábado, dia 1 de agosto de 1872, reuniram-se

peças “ilustres” de Pernambuco, principalmente professores públicos e políticos, a fim de organizarem uma sociedade voltada para a propagação da instrução pública no Recife. A publicação engrandeceu o espírito da iniciativa individual, mas advertiu que outras sociedades literárias tiveram duração efêmera na província (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 14 de agosto de 1872, p. 1). Aqueles “ilustres” pernambucanos estavam à frente da publicação da Revista da Instrução Pública, meses antes da reunião, para a abertura da associação.

A Revista da Instrução Pública de 1872 foi (talvez) o ponto de partida para a instalação da “propagadora”, aglutinando sujeitos atuantes da instrução do Recife. Precisou-se urdir algum terreno até a articulação desses sujeitos na editoração de uma revista (a Revista da Instrução, publicada em 1872) e na instalação de uma associação, aparelhada inclusive com figuras dos poderes públicos da província. Ela foi composta por políticos das mais diversas vinculações políticas – conservadores, como Machado Portela e Pinto Júnior; republicanos, como José Mariano; e abolicionistas declarados, como Uchôa Cavalcanti.

Naquele ano, atuando na Inspetoria Geral da Instrução Pública, João José Pinto Júnior esteve à frente da instalação da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, destacando a abertura da associação e recomendando como “dever do governo” a “proteção” e o auxílio de associações daquela “ordem”, “que muito podem fazer em prol da maior difusão do ensino popular, base de toda a regeneração moral” (Falla, 1872, pp. 8-9). Argumento coadunado com a defesa da “liberdade do ensino”.

Os professores atuantes na terceira entrância, situada na cidade do Recife, da instrução pública na província de Pernambuco articularam-se estrategicamente na Sociedade Propagadora da Instrução Pública (SPIP). Essa associação foi instalada por docentes que alcançaram provimento na entrância de maior vencimento, gratificação e, sobretudo, no centro da província, local de efervescência política (Silva, 2007; Lima, 2014). Esses professores conseguiram o provimento em localidades centrais na província através de pedidos de transferência, remoções e licenças médicas, mesmo após a aprovação da lei de entrâncias³.

Em sua maioria, os ditos professores tiveram seus pedidos de transferência, gratificação e/ou licença médica deferidos pelos Diretores Gerais da Instrução, Joaquim Pires Machado Portella, José Soares de Azevedo, João José Pinto Júnior e João Barbalho Uchôa Cavalcanti, todos membros (ou parentes de membros) da Sociedade Propagadora da Instrução Pública. Entretanto, com esse argumento, não queremos apresentar o efeito como causa. Defendemos que a instalação da “Propagadora” emergiu das redes clientelares e hierárquicas fabricadas taticamente por professores, em diálogo com as estratégias de normatização e organização da docência – Lei das Entrâncias e a da “Liberdade do Ensino” –, ao longo da segunda metade do século XIX.

3 Destacaremos individualmente as trajetórias daqueles docentes quando conveniente às análises de eventos da SPIP. Ademais, utilizamos documentos da série Instrução Pública, sob a guarda do APEJE, para traçar a trajetória daqueles docentes. Cf. sobre Francisco Carlos da Silva Fragoso (IP. 22, p. 488; IP. 37, p. 78); Felix Paes da Silva Pereira (IP. 34, p. 393; IP. 39, pp. 11 e 206; IP. 40, p. 231); Augusto José Maurício Wanderley (IP. 31, p. 393); Felix de Vallois Corrêa (MAC CORD, 2012, p. 238); Rodrigo Lobo de Miranda (IP. 31, 361; IP. 32, p. 235; IP. 33, p. 123); João José Rodrigues (IP. 13, p. 149; IP. 17, p. 20; IP. 41, p. 84); Augusto Carneiro Monteiro da Silva Santos (BLAKE, 1893, p. 347); Luiz Carlos de Magalhães Breves (IP. 49, p. 152); Vicente de Moraes Mello (IP. 16, p. 270; IP. 16, p. 404; IP. 40, p. 313).

Segundo Thompson, o “fazer-se” associativista emerge do adensamento de experiências dos(as) trabalhadores(as) voltadas em prol de interesses comuns para si e para os seus (Thompson, 1987b). Consideramos que as experiências vividas pelos(as) docentes atuantes no centro do Recife (localidade considerada de 3ª entrância) condicionaram as ações voltadas para suas estratégias associativistas.

Apesar de a Sociedade Propagadora da Instrução Pública não ter possuído caráter mutualista, como as associações de artistas, comerciantes e professores primários, seu quadro de sócios fundadores foi ocupado por docentes da “camada superior” da instrução pública no Recife.

No quadro de consócios da Sociedade Propagadora da Instrução Pública (SPIP) havia docentes atuantes no Liceu de Artes e Ofícios, uma escola particular com curso primário e secundário, instalada pela Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais (SAML). A SAML foi a principal associação atuante no Recife, cujos consócios fizeram-se uma “camada superior” de trabalhadores, conseguindo edificar o belo palacete do liceu no Bairro de Santo Antônio, em frente ao Teatro de Santa Isabel e do Palácio do Campo das Princesas – centro administrativo da província (Santos & Silva, 2022). Desde finais do século XVIII, os docentes já se envolviam com o “turbilhão da política” (Silva, 2007), suas atuações nas duas agremiações demarcaram seu posicionamento superior, em detrimento de outros docentes atuantes em Pernambuco.

Assim como outras associações em funcionamento no Recife, como a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais e a

Associação dos Empregados no Comércio, a SPIP exerceu sua autonomia para contratar seus (suas) próprios(as) docentes, sem a necessidade de um concurso público que atestasse suas habilitações (Santos, 2021). A promulgação do “ensino livre” “legalizou” aquela prática, assegurando a autonomia das associações.

João José Pinto Júnior, ao passo que entusiasta da liberdade de ensino foi também um defensor das hierarquizações no exercício da docência. Libertar a atuação profissional de determinado ofício não significava que aqueles trabalhadores atuariam sem níveis e categorizações hierárquicas. A própria SPIP organizou seus consócios, majoritariamente docentes, entre o Conselho Superior (formador pelos “ilustres” pernambucanos instaladores da associação) e Conselhos Paroquiais⁴.

Ao longo do texto nos deparamos com um vocabulário “curioso” a respeito da organização espacial-burocrática da instrução pública na Província de Pernambuco. As entrâncias surgiram, como vimos, de uma definição antiga, no campo do direito, do ingresso para o exercício jurídico nas comarcas. A SPIP fundada por João José Pinto Júnior, idealizador e principal articulador da lei das entrâncias, seguiu os meios de organização espacial-burocrática da instrução pública na província e também do Império.

A SPIP, dividida entre Conselho Superior e Conselhos Paroquiais, seguiu a tendência de divisão espacial-burocrática exercida com a lei das entrâncias, hierarquizando seus consócios em locais e modalidades específicas de atuação.

⁴ Reforçamos que a divisão das escolas públicas (professores e professoras) em entrâncias hierarquizou o exercício da docência, e alguns dos docentes atuantes na terceira entrância ainda se tornaram os sócios fundadores da SPIP.

Os Conselhos Paroquiais da SPIP agiam tal qual as províncias, a partir do Ato Adicional de 1834 (Gondra & Schueler, 2008), no qual eram responsáveis pelas ações voltadas para instrução pública primária e secundária. A Corte seria responsável por organizar e dirimir acerca do ensino superior do Império, de forma correlata, o Conselho Superior da SPIP era o responsável pela organização do ensino secundário promovido pela associação.

No decorrer de suas atividades, o Conselho Superior da Sociedade Propagadora da Instrução Pública fundou a Escola Normal para Senhoras, em 1872 (depois chamada Escola Normal Pinto Júnior). Em 1878, no Monteiro – região vizinha ao Poço da Panela, às margens do Capibaribe –, o Conselho Paroquial do Monteiro fundou a Escola de Ensino Agrícola e, em 1903, inaugurou a Escola de Farmácia do Recife, também à cargo do Conselho Superior. As três escolas abertas pela associação de “pessoas ilustres” da província voltaram-se para a instrução profissional de trabalhadores em Recife.

A Escola Normal Pinto Júnior, a cargo da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, somou setenta e seis (76) anos de atividade, antes de ser encampada pelo poder municipal, em 1949 (Lei Ordinária n. 201, de 1949). Somando os anos do curso preparatório aos do curso geral e, finalmente, aos do curso normal, o tempo de formação para a habilitação das professoras primárias era de nove anos. Porém, apenas um ano depois de iniciadas as aulas, a Escola Normal para Senhoras equiparou-se à Escola Normal Oficial, como constou no corpo da lei de 1874, que, na parte competente ao concurso público para o

provimento de cadeiras, determinava que seriam admitidos(as) aqueles(as) com diploma de capacidade profissional conferidos pela Escola Normal, ou

1º. Os titulados com grau científico, conferido pelas faculdades do império; 2º. Os que exibirem diploma de capacidade conferidos pelo ginásio provincial; 3º. Os clérigos das ordens sacras; 4º. Os bacharéis em belas artes, titulados pelo imperial Colégio Pedro II; 5º. Os que exibirem diploma de capacidade profissional conferidos pelas escolas normais do império; **6º. As senhoras que exibirem título de capacidade profissional, conferidos pela escola normal da Sociedade Propagadora da Instrução nesta província, vigorando esta disposição só enquanto não for criada a escola normal de professoras, de que trata o art. 35** (Pernambuco, 1874, pp. 60-61. **Grifo nosso**).

A partir de 1874, as cadeiras de primeira entrância poderiam ser providas sem a necessidade de concurso público de habilitação. O diploma conferido pela Escola Normal Oficial ou pela Escola Normal para Senhoras figurou como critério para a inscrição no concurso público para professor(a) primário(a). João José Pinto Júnior e demais docentes associados à Sociedade Propagadora da Instrução Pública utilizaram-se taticamente das legislações em vigor à partir de 1873. A Lei de Entrâncias hierarquizou a docência e fez dos docentes da terceira entrância uma “camada superior” de atuação profissional de professores/as públicas, ao passo que a “Liberdade de Ensino” forneceu ferramentas para uma atuação espraiada e organizada daqueles docentes associados da SPIP. Em relação aos demais professores/as atuantes na província de Pernambuco, a atuação da SPIP foi uma atuação estratégica. Docentes que já faziam parte da “camada superior” daquele ofício, à partir de 1872, influenciaram

nas “regras”, nas “leis” e nas “práticas” do exercício docente de Pernambuco. Foram uma “camada superior” da “camada superior” de docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, vimos que na década de 1870, outras táticas relacionaram-se aos impactos da Lei das Entrâncias na organização espacial da província, destacando-se, as mudanças de provimento das aulas públicas primárias por meio das polêmicas solicitações de ascensão ou rebaixamento das entrâncias das escolas. As experiências docentes em fins do século XIX foram direcionadas, influenciadas e modificadas pelas disputas e hierarquizações que construíram as práticas de escolarização na sociedade imperial.

As ações de enquadramento dos professores e professoras públicos primários pelas autoridades provinciais, na segunda metade do século XIX, não impediram as táticas, há muito conhecidas, utilizadas para conquistar, individual e coletivamente (por meio do associativismo), os lugares (materiais e simbólicos) dos docentes na sociedade.

Defendemos que, os/as docentes públicos/as de Recife e da província de Pernambuco, em diálogo com as estratégias normativas de organização das aulas públicas e dos expedientes da docência, utilizaram taticamente a Lei das Entrâncias de 1870 e o *status* de associados e associadas na Sociedade Propagadora da Instrução Pública de 1872 com a finalidade de manterem ou fabricarem novas táticas de hierarquizações para si e para seus pares.

REFERÊNCIAS

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro v. 2**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1893. In: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>. Último acesso em: 01/06/2018.

COLEÇÕES de Leis do Império do Império do Brasil. **Decreto nº 559, de 28 de junho de 1850**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-559-28-junho-1850-559711-publicacaooriginal-82058-pl.html>. Acesso em setembro de 2019.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano. As artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 14 de agosto de 1872, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_05&hf=memoria.bn.br&pagfis=6161 Último acesso em:16/03/2023.

FALLA do **Exmo. Presidente da Província João José de Oliveira Junqueira**. Assembleia Provincial de Pernambuco, março 1872. In: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/pernambuco>.

GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTRUÇÃO PÚBLICA, código nº 31, 1876.

INSTRUÇÃO PÚBLICA, código nº 37, 1881.

INSTRUÇÃO PÚBLICA, código nº 38, 1882.

KOERNER, Andrei. **Judiciário e cidadania na constituição da República Brasileira**. São Paulo: Hucitec /Departamento de Ciência Política, USP, 1998.

LEI ORDINÁRIA n. 201-1949. In: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1949/20/201/lei-ordinaria-n-201-1949-autoriza-encampamento-pela-prefeitura-municipal-do-ginasio-pinto-ju>. Último acesso em: 17 de setembro, 2019.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. A docência primária em Pernambuco: estratégias e táticas de organização e hierarquização (1864-1888). 2021. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2021.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. *et. al.* A lei das entrâncias e a mobilidade docente em Pernambuco, em fins do século XIX e primeira metade do século XX In: ***IX Congresso Brasileiro de História da Educação: global, nacional e regional***, 2017, João Pessoa. Caderno de Resumos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa: UFPB, 2017. v. 9. p. 531-531.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. ***Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)***. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

MAC CORD, Marcelo. ***Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista***. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

PERNAMBUCO, Legislação Provincial de. ***Lei n. 1124, de 17 de junho de 1873***. Autoriza o presidente da província a expedir os regulamentos necessários para a reorganização do ensino primário e secundário. Estante 29. Prateleira 02. Número 29. Ano (1865-1877). Ano de 1873, p. 68-75. APEJE, Recife- PE.

PERNAMBUCO, Legislação Provincial de. ***Lei n. 1218, de 23 de junho de 1875***. Classifica por entrâncias as cadeiras públicas do ensino primário e aumenta os vencimentos dos professores no futuro

exercício de 1876-1877 Estante 29. Prateleira 02. Número 31. Ano (1869/1877). Ano de 1875, p. 109-111, APEJE, Recife-PE.

PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Lei n. 1143, de 08 de julho de 1874. Estante 29. Prateleira 02. Número 29. Ano (1865-1877). Ano de 1874. Recife: APEJE, Pp. 59-66.

PERNAMBUCO. **Lei n. 1766, de 21 de junho de 1883**. Manda executar com modificações o regulamento de 07 de abril de 1879. In: PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 41. Ano (1880-1883). Ano de 1883, p. 81, APEJE, Recife-PE.

REGULAMENTO orgânico da administração do ensino público de 1885. In. PERNAMBUCO. **Legislação Provincial de**. Estante 29; Prateleira 03; Número 51. Ano (1884-1885). Ano de 1885, p. 01-43, APEJE, Recife-PE.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província pelo Inspetor Interino José Austregesillo Rodrigues Lima em 31 de janeiro de 1885. Recife: Typographia de Manoel Figueroa de Faria & Filhos, 1885, p. 11.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província pelo Inspetor João Barbalho Uchôa Cavalcanti em 30 de janeiro de 1875. Recife: Typographia de Manoel Figueroa de Faria & Filhos, 1875.

RELATÓRIO do Presidente da Província, Conselheiro Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque de 1871. Disponível em <http://ddsnnext.crl.edu/titles/180#?c=0&m=53&s=0&cv=12&r=0&xywh=207%2C854%2C2416%2C1704>. Último acesso em julho de 2019, p. 13.

RELATÓRIO do Presidente da Província, Frederico de Almeida e Albuquerque de 1870 Disponível em <http://ddsnnext.crl.edu/titles/180#?c=0&m=51&s=0&cv=10&r=0&xywh=1273%20%2C4400%2C3103>. Último acesso em julho de 2019, p. 11.

REORGANIZAÇÃO do ensino público em Pernambuco. Ano de 1879, p. 03-52. APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de F. e Filhos, 1879.

SANTOS, Yan S.; SILVA, Adriana. M. Paulo da. O Liceu de Artes e Ofícios do Recife e suas táticas de instrução de trabalhadores negros no período pós-emancipação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, n. 1, p. e218, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e218> Acesso em: 16/03/2023.

SANTOS, Yan Soares. Associativismo e docência no Recife: estratégias de atuação sociopolítica de trabalhadores docentes entre os anos de 1872-1915. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2021. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40183>

SCHNEIDER, Marília. *A consagração do ordenamento jurídico do Império na construção da República*. Site da Biblioteca Digital Jurídica, 2001. Disponível em https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/65879/consagracao_ordenamento_juridico_schneider.PDF. Último acesso em novembro de 2019.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, Ana Catarina Nogueira da; HESPANHA, António Manuel. O quadro espacial. In. MATTOSO, José. *História de Portugal: o Antigo Regime (1620-1807)*. Portugal: Editora Estampa, 1998, p. 36-65.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A carreira do professor primário (1822-1889). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 83-91, jan./jun., 2002.

THOMPSON, Edward P. *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária. v. 1. A árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

ENTRE DENÚNCIAS, QUEIXAS E PROCESSOS DISCIPLINARES: ANÁLISES DE MODELOS DOCENTES EM PERNAMBUCO (1889 - 1911)¹

Isabela Nathália Nunes Tristão (UFPB)

Fabiana Sena (UFPB)

A partir dos relatórios, regulamentos e códigos da Instrução Pública de Pernambuco entre os anos de 1889 e 1911, onde se encontram reclamações, casos de denúncias e processos disciplinares contra professores e professoras e de autoridades públicas que manifestavam sobre as condutas adequadas aos(as) docentes, por meio de relatórios e correspondências enviadas ao Governador do Estado, este estudo tem como objetivo dar visibilidade aos discursos de modelos docentes em disputa em Pernambuco no período acima citado. Para tanto, são apresentados 50 casos de denúncias e processos disciplinares instaurados contra docentes públicos (as) primários (as) entre os anos de 1889 e 1911. As queixas, reclamações e conflitos envolvendo docentes, poderes públicos e sujeitos externos a instrução pública foram articulados aos discursos e às ações governamentais direcionados para o controle das práticas docentes.

1 Este texto compõe parte da dissertação intitulada “Os cabouqueiros do edifício nacional”: modelos docentes em disputa em Pernambuco (1889 – 1911)”, sob a orientação da Professora Fabiana Sena, e defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21297>.

A delimitação temporal ocorreu em razão de o ano de 1889 ter se dado pelos processos de mudanças que foram analisados a partir da transição entre Império e República, e pela existência do último regulamento de ensino no Império, em 1888, o qual detalhou, dentre outros assuntos, deveres e modelos almejados de docentes pelos poderes públicos; e se finda com o ano de 1911, em decorrência da reorganização do ensino que houve, sob nova administração e novo *corpus* legislativo, em Pernambuco.

A motivação para se estudar a temática do trabalho docente entre o fim do século XIX e início do XX, se deu a partir da constatação de algumas divergências entre os discursos e legislações voltados à Instrução Pública e às ações docentes. Foi possível observar que, apesar da preocupação entre os poderes públicos em inspecionar e monitorar as ações dos professores e professoras na segunda metade do século XIX e início do século XX, alguns casos “fugiam” dos requisitos “necessários” e “aceitos” para a composição do “magistério ideal”.

As fontes utilizadas para o desenvolvimento desse estudo, relatórios, regulamentos e os códigos da Instrução Pública (IP), estão sob a guarda do Arquivo Público Jordão Emereciano (APEJE), localizado no centro da cidade do Recife, em Pernambuco, e foram justapostas aos jornais digitalizados na Hemeroteca Digital do site da Biblioteca Nacional. A análise dos dados se deu a partir de Foucault (1971; 1986; 2019) e do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989).

Ao buscar dar visibilidade aos posicionamentos dos poderes públicos e dos(as) docentes diante dos processos disciplinares, que foram instaurados por motivos variados, entre os anos

de 1889 e 1911, este estudo contribui para o campo da História da Educação na perspectiva da compreensão de como ocorre o processo de controle pelo qual permeia o trabalho docentes em Pernambuco, instaurando, assim, os deveres e modelos almejados para os(as) docentes pelos poderes públicos.

O TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XIX: CONTROLAR PARA HOMOGENEIZAR

A formação dos Estados Nacionais, desde fins do século XVIII e início do século XIX, amparou-se em ordenamentos, como forma de conhecer e controlar os habitantes, paulatinamente, institucionalizando as formas de disciplina em lugares específicos para a “docilização do corpo” (Foucault, 2014). De acordo com Michel Foucault (2014), essa disciplina é caracterizada como uma anatomia política do detalhe, e é nessa eminência do detalhe que se podem localizar as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar e de todas as outras formas de controle e treinamento. Durante o século XIX, especificamente, às práticas de controle do trabalho docente somavam-se as vinculações, tanto de discursos relativos aos aspectos necessários para ser um(a) “bom professor e boa professora” quanto aos processos de denúncias contra aqueles(as) professores(as) que se distanciavam dos ditos discursos.

Mesmo que, no decorrer do século XIX, possamos verificar as tentativas de “centralização” da docência como um ofício socialmente enraizado e uma maior necessidade de fiscalização das suas práticas, a educação ainda estava atrelada a uma questão

“divina” de formação humana. E termos como “vocação”, “moralidade” e “zelo” faziam parte do cotidiano no ofício docente.

A articulação entre o mestre-escola e o sacerdote esteve relacionada ao fato de que os homens, entre os quais alguns padres, imperavam no exercício do magistério público (Schueler, 2005, p. 386). Em Pernambuco, o vigor econômico e social no final do século XVIII e início do século XIX possibilitou uma ampliação da rede de escolas e, a partir de 1824, puderam ser percebidas diferentes tentativas de controle sobre as práticas de educação pública (Silva, 2007). E a docência estava atrelada a um conjunto de preceitos social e moralmente construídos e influenciados no âmbito da religiosidade e moldados por normas e orientações cada vez mais específicas no decorrer do século XIX.

No início da Primeira República, a instrução pública pode ser percebida como uma ferramenta para a difusão de uma nova ordem social. A docência não estava associada à sua prática social, mas à representação que foi construída por quem ocupava esse cargo. Não se falava em profissão docente, mas em vocação (ou ofício) docente. Entre discursos baseados no “progresso” e na “modernização”, a instrução estava inserida em um projeto civilizatório, e as exigências para professores(as) foram se tornando cada vez mais uniformes (Passos, 2011).

De acordo com os Regulamentos que estiveram vigentes em Pernambuco entre os anos de 1889 e 1911, vemos no Quadro 1, a seguir, os pré-requisitos documentais exigidos para alguém se candidatar ao magistério:

Quadro 1: Pré-requisitos para ingresso no magistério (1889-1911)

Documento (ano)	Certidões/pré-requisitos
Regulamento da instrução pública (1888)	Maioridade legal; Moralidade; Isenção de culpa; Capacidade profissional; Certidão de casamento ou de óbito (apenas para mulheres casadas ou viúvas, respectivamente).
Regulamento da instrução pública (1889) – alterações ²	Ser cidadão brasileiro; Moralidade; Maioridade; Isenção de culpa; Aptidão de serviços.
Regulamento da instrução pública (1896)	Maioridade legal; Moralidade; Isenção de culpa; Capacidade profissional; Certidão de casamento ou de óbito (para mulheres “não solteiras”); Requisitos de capacidade intelectual comprovados através dos exames de habilitação, ou diploma da Escola Normal ou da Sociedade Propagadora da Instrução Pública (SPIP) ³ .
Regulamento orgânico do ensino público estatal (1901) ⁴	Título de nomeação pela Escola Normal ou pela Sociedade Propagadora da Instrução Pública.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Podemos perceber que, para tornar-se professor(a), um conjunto de exigências sociais, morais e formativas foi sendo

2 Este texto, na verdade, se constitui em um conjunto de alterações que foram colocadas para o Regulamento de 1888, para garantir a continuação de sua aplicabilidade. Essas alterações estavam de acordo com o Art. 1º § 2º da Lei n. 2031 de 29 de julho de 1888.

3 A Sociedade Propagadora da Instrução Pública (SPIP) inaugurou suas atividades no ano de 1872 e foi uma associação que se inclinou para atuação em atividades educativas até, aproximadamente, 1940. A SPIP fundou a Escola Normal voltada para mulheres (1872), a Escola de Ensino Agrícola (1903), entre outras escolas voltadas para qualificação de trabalhadores em Recife (Santos, 2014).

4 Este texto foi uma proposta de readaptação do Regulamento de 1896, sugerida pelo Conselho Superior da Instrução Pública, localizado no código da Instrução Pública de número 69 (IP 69).

moldado para uma homogeneização das práticas docentes. Com a Lei N. 1140 de 1 de julho de 1911, da legislação estadual de Pernambuco⁵, apenas os(as) titulados(as) pelas Escolas Normais do Estado poderiam exercer a docência. Além disso, existiu um conjunto normativo que buscou configurar e delinear a docência como uma profissão homogeneizada pelo controle das suas práticas, e isso se dava desde o momento de ingresso no magistério. Mas o fato de os Regulamentos, Leis e Regimentos da Instrução Pública apresentarem um conjunto normativo extenso e abrangente para diferentes áreas dessa instrução pública (e também privada), não significa, necessariamente, que os(as) docentes estavam sempre de acordo com os dispositivos norteadores das suas práticas. O próprio agrupamento regulamentar apresentava as condições e as possibilidades de “transgressões”, quando fazia referência a penas e processos disciplinares que poderiam ser instaurados – o que mostra que os sujeitos responsáveis pela manutenção da instrução pública poderiam estar cientes dessas possibilidades.

A partir das análises empreendidas, podemos afirmar que os requisitos necessários para o ingresso no magistério não eram necessariamente os mesmos que caracterizariam um “bom/boa professor/a”. A configuração de um “magistério ideal” esteve delimitada por conflitos e “desvios” em meio ao conjunto de ferramentas para fiscalização e controle das práticas docentes.

5 PERNAMBUCO, Legislação Estadual. Lei N. 1140 de 1 de julho de 1911. Impresos. Leis Estaduais. Caixa 05. APEJE (Estante 29, Prateleira 04, N^o 91).

A INSTAURAÇÃO DE PROCESSOS DISCIPLINARES NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Perante as ferramentas de controle da instrução pública, as intencionalidades de homogeneização das práticas e dos perfis docentes foram intensificadas com os discursos de progresso que delinearam o início da República Brasileira - comumente divulgada como “progresso e como ordem; como ponto de chegada inevitável e como ponto de partida de um novo processo que se procura ter sob controle” (Mattos, 1989, p. 167). No entanto, mesmo diante desse direcionamento de controle público, as “transgressões” cometidas por professores e professoras podiam, porém, ser recorrentes.

Ao atentarmos para os micropoderes e para as redes de relações, públicas e privadas, políticas e pessoais – além das denúncias e processos disciplinares que poderiam ser instaurados –, estamos reconhecendo que as disposições normativas e disciplinares impostas aos(as) professores(as) no final do século XIX e início do século XX não estavam isentas de divergências, contestações ou transgressões. E essas contestações poderiam partir, inclusive, dos próprios docentes.

Os regulamentos aqui investigados (1888; 1889; 1896 e 1911) eram expedidos pelo Presidente da Província e, posteriormente, pelo Governador do Estado. De acordo com esses regulamentos, a instauração de um processo disciplinar poderia se iniciar, praticamente, por queixa de qualquer pessoa – fosse o Presidente da Província, o Inspetor Geral, o chefe de estabelecimento no qual o professor ou professora estava lotado(a), pais de alunos(as) ou qualquer outro cidadão.

O processo poderia ocorrer do seguinte modo: o professor seria autuado pelo Secretário da Instrução Pública, recebendo, por ocasião da autuação, cópia do processo com o levantamento dos fatos. O docente teria um prazo de até 25 dias (sendo 10 dias de acréscimos) para dar uma “resposta” diante do aviso oficial. E esta intimação oficial também poderia ser publicada na imprensa, no caso de ausência e ou de “difícil comunicação” com o professor ou professora.

Até o ano de 1896, após o prazo de resposta do(a) acusado(a), o processo seria levado para seção do Conselho Literário; este Conselho teria 5 dias para examinar o caso e decidir sobre a necessidade de novas informações. Após 1896, a resposta do processo era entregue ao Conselho Superior da Instrução Pública, que tinha o mesmo prazo do Conselho Literário, para deliberar sobre falta de provas ou esclarecimentos diante das acusações.

No caso de serem requeridas novas informações, o Inspektor Geral poderia providenciar um interrogatório (que ocorria com a presença dos membros do Conselho Literário e, posteriormente, do Conselho Superior) para o acusado. Este deveria preparar a sua defesa. No caso de ausência do(a) professor(a), o processo teria continuidade à sua revelia, ou seja, as informações de acusação ganhariam veracidade.

O interrogatório era feito por um relator do Conselho Literário, posteriormente, Superior, mas qualquer membro dos Conselhos poderia fazer perguntas quando achasse pertinente. Além disso, poderia haver testemunhas – tanto de acusação, como de defesa – e, neste caso, elas seriam ouvidas primeiramente, de modo que as falas do(a) professor acusado(a) deve-

riam finalizar o interrogatório. A partir do entendimento de suas declarações, os membros dos Conselhos presentes poderiam dar uma decisão com base nos discursos testemunhais e nos possíveis documentos apresentados (inclusive, pelos (as) docentes).

No decurso de preparação da sua defesa, o(a) docente também podia apresentar quaisquer documentos que fosse necessário. O Conselho teria um prazo de 5 dias para analisar todas as informações levantadas para que, por fim, fosse feito um relatório apresentando condenação ou absolvição. Esse relatório era levado à votação na sessão dos Conselhos Literário ou Superior e dependia da deliberação do Inspetor Geral da Instrução Pública.

Salientamos que o andamento de um processo disciplinar não se dava a curto prazo e demandava uma série de movimentações na Instrução Pública – tanto para aqueles que deveriam examinar e sentenciar o processo como para os professores e professoras que poderiam ser acusados, daí inocentados ou condenados. E, dependendo do desfecho, poderia haver consequências diversas na carreira de um(a) docente como membro da instrução pública. Essas movimentações poderiam, contudo, estar articuladas (e ser impulsionadas) por meio de redes políticas, sociais, pessoais e de parentesco, como veremos adiante.

CONSEQUÊNCIAS NORMATIVAS PARA PROFESSORES(AS) ACUSADOS(AS)

A depender do percurso de apuração de uma denúncia, ou das deliberações dadas na própria instauração de um processo disciplinar, os desfechos poderiam ser diversos. No caso de remoção (transferência) ou demissão, o(a) professor(a) tinha

até 8 dias para recorrer com novas alegações e apresentação de novos documentos. Se, no entanto, em caso de condenação por “imoralidade” praticada na escola, o(a) docente perderia, segundo o Regulamento vigente nos anos iniciais da Primeira República, não apenas a cadeira como também o direito de ensinar.

Um(a) docente público(a) não poderia responder, simultaneamente, a um processo disciplinar e a um processo criminal. No caso de estar sendo submetido(a) a este último, o processo disciplinar seria suspenso(a). Em caso de condenação em juízo criminal, o(a) docente poderia perder a cadeira. Há que se considerar que, mesmo não se tratando de um processo criminal, o fato de sofrer penas disciplinares poderia acarretar outras consequências substanciais na carreira de um docente. Isso pode ser comprovado pelas regras vigentes até o ano de 1896. Segundo essas regras, as cadeiras de 2^a ou 3^a entrância⁶ só poderiam ser assumidas por professores(as) que estivessem em exercício em cadeira de entrância inferior⁷.

6 A lei das entrâncias entrou em vigor no dia 17 de junho de 1873. A expressão “entrância” refere-se, literalmente, à entrada (ao ingresso) dos(as) docentes no magistério público primário. Em Pernambuco, as escolas passaram a ser classificadas de acordo com as suas distâncias da capital. Este regramento legal quis determinar que as cadeiras do interior da província devessem ser regidas por docentes iniciantes, com uma formação escolar simples. E que as cadeiras da capital e seus arrabaldes deveriam ser regidas por docentes mais experientes e com uma formação escolar concluída, preferencialmente, nos principais centros formadores da província (SILVA, LIMA, 2016, p. 32-33). Em outros termos, “as escolas de primeira entrância seriam as mais distantes da capital. As escolas de segunda entrância localizavam-se nos arrabaldes da capital. E, finalmente, as escolas de terceira entrância localizavam-se nos bairros centrais da capital” (Lima, 2014, p. 135).

7 De acordo com os regulamentos analisados, as entrâncias das cadeiras de ensino primário estavam divididas do seguinte modo: I – De 3^a – as das freguesias do Recife. Santo Antônio, São José, Boa-Vista, Graça e as da povoação de Afogados e da Madalena; II – De 2^a – as outras cadeiras da comarca do Recife, as da freguesia da Sé da comarca de Olinda, e as das demais cidades da província; III – De 1^a – as que não estão compreendidas nas classes antecedentes (PERNAMBUCO, Regulamento da Instrução Pública, 1888, p. 16).

O Inspetor Geral da Instrução Pública ficava responsável pela formulação de uma lista com os nomes daqueles(as) que estavam aptos(as) para serem nomeados(as) para as entrâncias superiores. Essa lista era apresentada ao Presidente da Província, que deveria dar prioridade aos(às) mais antigos(as) e aos(às) titulados(as) pela Escola Normal. Mas, se o(a) professor(a) tivesse incorrido em alguma infração e, considerado(a) culpado(a) ou tivesse cumprido alguma pena disciplinar, não poderia ser contemplado(a) nessa lista.

Em outras palavras, as queixas e os processos disciplinares, muitas vezes, poderiam ser determinantes no processo de nomeação e ou transferências de cadeiras – o que, conseqüentemente, estava inteiramente ligado aos ordenados docentes. Com base nessa possibilidade, faz-se necessário destacar que os regulamentos vigentes entre os anos de 1889 e 1911 estabeleciam os vencimentos (pagamentos) dos(as) professores(as) de acordo com as entrâncias. A superioridade das entrâncias era diretamente proporcional ao aumento dos ordenamentos docentes. Mas, aqueles(as) professores(as) inseridos nas queixas, nos conflitos e/ ou nos processos disciplinares, provavelmente, teriam mais dificuldades de acesso às escolares de entrâncias maiores.

O regulamento de 1888 determinava os pagamentos da seguinte forma: 1ª entrância – 900\$000 (ordenado) + 300\$000 (gratificação); 2ª entrância - 900\$000 (ordenado) + 400\$000 (gratificação); 3ª entrância - 1000\$000 (ordenado) + 600\$000 (gratificação)⁸. Após o ano de 1896, porém, passaram a ser consideradas quatro entrâncias, de modo que

8 PERNAMBUCO, Regulamento da Instrução Pública, 1888, p. 50.

Art. 2º As escolas de ensino preliminar serão classificadas por entrâncias, segundo as suas distâncias da capital.

§ 1º De 1ª entrância serão as que funcionarem nos municípios longíquos do sertão [...]

§ 2º De 2ª entrância serão as que funcionarem nos municípios próximos às vias férreas [...]

§ 3º De 3ª entrância serão as que funcionarem nos municípios servidos por ferrovias [...]

§ 4º Constituem a 4ª entrância as escolas que funcionarem no município da capital, incluindo nesta os seus subúrbios.

(PERNAMBUCO, Regulamento da Instrução Pública, 1896, p. 05-06)

Os valores dos ordenados, entretanto, passaram a ser os seguintes: 1ª entrância - 1:800\$000; 2ª entrância - 1:800\$000; 3ª entrância - 2:200\$000; 4ª entrância - 3:000\$000⁹. Essa classificação permaneceu, inclusive, após a reorganização do ensino que houve em 1911. Mas ocorreu a inserção de algumas localidades no processo de classificação das escolas e alterações para alguns ordenados. Os vencimentos de 2ª entrância aumentaram, após 1911, para 2:000\$000; enquanto os de 3ª entrância aumentaram para 2:400\$000¹⁰.

Outra situação referente às possíveis consequências relacionadas aos processos disciplinares pode ser observada nos casos de vitaliciedade. Um(a) professor(a) poderia ser considerado(a) como vitalício(a) após cinco anos de exercício no magistério. No caso daqueles(as) que tivessem sofrido alguma pena

9 PERNAMBUCO, Regulamento da Instrução Pública, 1896, p. 86.

10 PERNAMBUCO, Legislação Estadual. Lei N. 1140 de 1 de julho de 1911. Impresos. Leis Estaduais. Caixa 05. APEJE (Estante 29, Prateleira 04, N° 91).

disciplinar, deveria haver um acréscimo de mais três anos de exercício.

De modo geral, a divisão das escolas em entrâncias e os regramentos para o provimento de docentes públicos demarcam o esforço dos poderes públicos em regulamentar, controlar e homogeneizar o magistério. E a instauração de um processo disciplinar não pode ser entendida longe das suas complexidades, bem como dos seus sujeitos e das consequências no magistério público em Pernambuco.

A SINGULARIDADE DOS CASOS E OS MOTIVOS DAS QUEIXAS E DENÚNCIAS

Apesar das iniciativas dos poderes públicos para o controle e fiscalização das práticas docentes, as situações envolvendo queixas, casos de denúncias e processos disciplinares, no final do século XIX e início do século XIX, nos fazem atentar para singularidade de situações envolvendo professores, agentes do ensino, pais, alunos e, até mesmo, pessoas externas à instrução pública.

Para Pernambuco, a partir do exposto sobre o transcurso de instauração de um processo disciplinar bem como de algumas das possíveis consequências para docentes a partir de penas disciplinares, organizamos um quadro que evidencia os principais casos de denúncias que foram focalizadas neste estudo. Com objetivo de sistematizar e organizar as situações e casos analisados, este quadro está composto por um total de 50 situações envolvendo queixas, denúncias e processos disciplinares que foram instaurados contra professores e professoras entre os

anos de 1889 e 1911, localizados nos Códices da Instrução Pública e nos jornais de Pernambuco. Nele, podemos visualizar o nome do(a) docente, o ano da denúncia, informações sobre a cadeira que era regida, o motivo e ou acusação que constituía o caso e, por fim, o desfecho da situação.

Quadro 2: Queixas, denúncias e processos disciplinares instaurados contra professores e professoras em Pernambuco (1889 – 1911)

Nome	Ano	Cadeira/ Escola	Motivo/ Acusação	Desfecho	Fonte documental
Francisca Emília Spencer Netto	1890	Cadeira mista de Aliança	Acusada de permitir que pai e irmão praticassem imoralidades diante dos(as) alunos(as)	Removida para outra localidade	Série Instrução Pública - IP 54 (1890)
José Gonçalves dos Santos	1890	Cadeira do sexo masculino de Machadinho	Baixo número de frequência na sua escola	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública - IP 53 (1890)
Júlio Luan Gonçalves Lima	1890	Cadeira de Gamelleira	Faltas no exercício	Removido para outra localidade	Relatório (?)
Serviliano Correia Mayan	1890	Não consta nas fontes	Acusado de lecionar constantemente embriagado	3 meses de suspensão com perda de vencimentos e removido para outra localidade	Série Instrução Pública - IP 53 (1890)
Maria Francisca de Barros	1890	Não consta nas fontes	Não consta nas fontes	Removida para cadeira de entrância superior	Série Instrução Pública - IP 54 (1890)

Adriana Felícia Maciel	1890	Cadeira de Taquaretinga	Baixo número de frequência da sua escola	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública - IP 54 (1890)
João José de Miranda da Rocha Vittar	1891	Cadeira de Serra Branca	Acusado de ser analfabeto e relapso no cumprimento de seus deveres	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública - IP 55 (1891)
Candida Francisca Menezes de Moraes	1891	Cadeira de Barreiros	Acusada de estar devendo seis meses de aluguel da casa onde funcionava sua escola	A Professora sofreu pena não especificada que, após apresentação de recibos de pagamento, foi suspensa	Série Instrução Pública - IP 55 (1891)
Luiz Gonzaga Menezes Junior	1891	Cadeira de Bentivi	Acusado de não estar “no gozo das suas faculdades mentais”	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública: IP 56 (1891)
Leodolpho Coriolano Bezerra Cabral	1892	Cadeira do sexo masculino de “Queimadas”	Acusado de apresentar uma postura “irregular e injustificável”	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública - IP 57, (1884 - 1892)
Mariano Bezerra De Aguiar	1892	Cadeira do sexo masculino de “Oratório”	Acusado de não ter frequência na sua cadeira, e não possuir as habilitações necessárias para o cargo de professor	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública - IP 57, (1884 - 1892)

Não Consta Nas Fontes	1892	Cadeira mista do Brejão de Santa Cruz	Professora acusada de falsificar sua nomeação e os atestados de matrículas para a cadeira em questão	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 57, (1884 - 1892)
Herculano Herval de Miranda Henriques	1892	Cadeira de Angelicas	Abandono de cadeira	O professor foi demitido	Série Instrução Pública – IP 58, (1892)
Não consta nas fontes	1892	Cadeira do sexo masculino de Campo Grande	Baixo número de frequência na escola	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 59, (1892)
Manoel Roberto de Carvalho Guimarães	1892	Aula primária do Ginásio Pernambucano	Acusado de castigar os alunos com palmatórias e não fazer sua aula funcionar nos horários pré-determinados	O Professor foi removido e jubilado	Série Instrução Pública – IP 59, (1892)
Silvestre Pires de Azevedo	1892	Cadeira de Taquaretinga	Abandono de cadeira e falsificação de atestados	O Professor foi demitido	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)
José da Vera Cruz Campos	1892	Cadeira no município de Flores	Abandono de cadeira	O Governador do Estado determinou que o processo fosse arquivado	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)
Antonio Pereira de Oliveira Coelho	1892	Cadeira do sexo masculino de Vertentes	Diminuto número de alunos matriculados	O professor foi demitido	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)

José Alves de Souza Bandeira	1892	Cadeira de Vitória	Não consta nas fontes	Removido para cadeira de entrância inferior	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)
Rita de Jesus Bastos	1892	Cadeira do sexo feminino de Gravata	Baixo número de frequência da sua escola	Remoção da cadeira	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)
Miguel Arhaujo da Silva Braga	1892	Não consta nas fontes	Acusado de tentar violentar duas menores de idade	Não foi instaurado um processo disciplinar por falta de provas	Série Instrução Pública – IP 60, (1892)
Sebastião Antonio D’albuquerque Mello	1892	Não consta nas fontes	Falta de cumprimento dos seus deveres	Multado em dez mil reis	Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública (1892)
Não consta nas fontes	1893	Cadeira de São Vicente de Timbamba	Professor acusado por ser comerciante	O Professor foi demitido	Série Instrução Pública – IP 61, (1893)
Gérsia de Sá e Vasconcelos	1893	Cadeira de São José de Belivantes	Não consta nas fontes	Processo disciplinar não instaurado em decorrência da proximidade da “organização do magistério”	Série Instrução Pública – IP 61, (1893)
Franklin Minerino Martins	1897	Cadeira de Latim e Frances de Vitória	Baixo número de frequência da cadeira e divergências com os pais dos alunos	Ficou solicitada a transferência da cadeira	Série Instrução Pública – IP 65, (1897)

Vitória Maria Florentina de Góes Cavalcanti	1897	Não consta nas fontes	Professora intimada a pagar 160:000 reis, referentes aos alugueis dos anos de 1896 e 1897, que recebeu mesmo havendo um prédio escolar na localidade em questão	O Inspetor Geral da instrução pública pediu a suspensão da intimação	Série Instrução Pública – IP 65, (1897)
José Francisco Florencio De Souza	1897	Cadeira de São João de Barro Vermelho	Baixo número de frequência na sua escola	Removido para outra localidade	Série Instrução Pública – IP 65, (1897)
Bardominiano Nilo dos Santos Ferreira Barros	1897	Escola preliminar de Serrinha	Baixo número de frequência	Professor absolvido do processo disciplina	Série Instrução Pública – IP 65, (1897)
Joaquina Alves de Carvalho Veras	1897	Cadeira de Camossim	Não consta nas fontes	As acusações foram consideradas como improcedentes e a denúncia foi arquivada	Série Instrução Pública – IP 65, (1897)
Maria Leopoldina Machado de Mendonça	1898	Cadeira de “Pedra Tapada”	Acusada de não cumprir os deveres inerentes ao cargo de professora pública/ pouca vocação para o magistério	Professora absolvida do processo disciplinar	Série Instrução Pública – IP 66, (1898)

Anna Clementina de Souza Barros	1898	Cadeira em Gravata	Acusada de permitir que seus alunos abandonassem a aula	Professora jubilada	Série Instrução Pública – IP 66, (1898)
Maria de Jesus Siqueira	1898	Cadeira de Alagôa de Baixo	Abandono de cadeira	Professora absolvida	Série Instrução Pública – IP 67, (1899)
Raul Teixeira Leite Cintra	1898	Cadeira de literatura nacional do Instituto Benjamin Constant	Abandono de cadeira	Condenado por processo disciplinar; Perda da referida cadeira	Série Instrução Pública – IP 67, (1899)
Francisco Guedes de Barros	1898	Cadeira de Jatobá	Não consta nas fontes	Não consta nas fontes	Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública (1898)
Maria Holanda Pacheco	1898	Cadeira de Chã de Alegria	Não consta nas fontes	Absolvida do processo disciplinar	Série Instrução Pública – IP 69, (1901)
Eloy Porphirio de Lima Ribeiro	1899	Cadeira do município de São José do Egyto	Acusado de defloramento, abandono de cadeira, falsificação de documentos e estelionato	Absolvido do processo disciplinar	Série Instrução Pública – IP 67, (1899)
Anna Marques Pereira Do Rego	1899	Cadeira do município de São José do Egyto	Acusada de falsificar atestados de exercício no magistério	Absolvida do processo disciplinar	Série Instrução Pública – IP 67, (1899)

Exequiel Franco De Sá	1900	Ginásio Pernambucano	Acusado de participar de uma banca examinadora de História Universal e dar aulas particulares da mesma matéria	Suspensão das bancas examinadoras	Série Instrução Pública – IP 68, (1900)
Antonio Alipio De Souza Ribeiro	1902	Não consta nas fontes	Não consta nas fontes	Absolvido do processo disciplinar e removido para outra cadeira	Série Instrução Pública – IP 71, (1902)
Idelfonso Marinho De Araujo	1902	Cadeira de São Pedro das Lages	Não consta nas fontes	Denúncia considerada como “improcedente”; Professor removido para outra localidade	Série Instrução Pública – IP 71, (1902)
Francisco Guedes De Barros	1902	Cadeira em Petrolina	Acusado de não se dedicar ao seu expediente no magistério	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 74, (1904)
Maria Ignacia De Jesus	1903	Cadeira de Lagoa do Emygdio	Baixo número de frequência da sua cadeira	Removida para outra localidade	Série Instrução Pública – IP 72, (1903 - 1904)
Minervina Francisca Cadorso	1903	Cadeira de ensino misto de Glycerio	Acusada de consentir um comportamento “contra moral e bom senso” dos seus filhos	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 72, (1903 - 1904)

Eleutherio Roberto Tavares Do Espírito Santo	1904	Cadeira no município de Afogados	Acusado de espancar um dos seus alunos	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 72, (1903 - 1904)
Anna Clementina De S. Barros	1904	Cadeira do sexo feminino da cidade de Gravatá	Acusada de se ausentar da escola durante o seu expediente	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 73, (1905)
Manoel Lopes Da Paz	1907	Escola Pinto Damasso, na Várzea	Acusado de ser um “Professor bárbaro”	O Professor continuou a lecionar na referida cadeira	Série Instrução Pública – IP 73, (1905 - 1907)
João Cordeiro Fonseca De Medeiros	1907	Cadeira na Boa Vista	Acusado de abandonar sua cadeira para exercer outras ocupações, e permitir que alguns alunos ficassem embriagados	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 74, (1904 - 1913)
Aurelia Do Prado Ribeiro Da C. Souto Maior	1910	Escola Pública Estadual do sexo feminino da Cidade de Vitória	Acusada de suspender o funcionamento da sua aula antes do período pré-determinado para a mesma	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 74, (1904 - 1913)
Não Consta Nas Fontes	1911	Escola Municipal do município de Vila Velha	Professora acusada de residir há 3 anos no prédio da escola da localidade em questão	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 74, (1904 - 1913)

Não Consta Nas Fontes	1911	Escola Municipal do município de Vila Velha	Professor acusado de residir há 6 meses no prédio da escola.	Não consta nas fontes	Série Instrução Pública – IP 74, (1904 - 1913)
-----------------------	------	---	--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria, adaptado a partir das fontes levantadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os motivos que acarretavam queixas ou denúncias contra docentes poderiam ser variados. Essa singularidade e diversidade de situações nos faz reiterar a importância de uma microanálise através de “sinais” e “indícios” (Ginzburg, 1989), mas sem pretensões de uma busca pela “verdade”.

A ausência da informação, no quadro acima, se ao/a professor(a) foi deliberada em absolvição ou culpa, se dá em razão por não constar essa informação na grande maioria dos registros e, além disso, pelo fato de que muitas dessas denúncias não chegaram até a instauração de um processo disciplinar. O contraste de informações que não puderam ser localizadas nas fontes se justifica devido ao caráter singular de cada um dos registros manuscritos encontrados nos Códices da Instrução Pública. Cada documento referente a uma denúncia ou a um processo disciplinar é diferente do outro, não seguindo, assim, nenhum tipo de padrão na escrita, no formato ou nas informações que ele apresenta ou não. Articulando-os com as práticas de fiscalização do trabalho docente, entendemos que os discursos podem expressar uma função de controle, limitação e validação das regras de poder, em diferentes períodos históricos, uma vez que existem

diferentes eixos que fundamentam a produção e divulgação dos discursos (Foucault, 1971).

Vale mencionar que a grande maioria dos casos encontrados eram sobre professores – homens, e os casos de denúncias ou processos disciplinares contra professoras não estavam, em grande parte, ligados a atos praticados por elas. Percebemos que, com o decorrer do tempo, os detalhes sobre as acusações e situações envolvendo queixas contra docentes se tornaram mais “limitados” nas fontes analisadas. Em outras palavras, as informações sobre essas situações envolvendo “professores(as) desviantes” ficaram cada vez mais restritas.

Outrossim, tanto antes, como depois do Regime Republicano – junto à nova configuração administrativa no Estado de Pernambuco -, os registros indicaram uma preocupação eminentemente com o controle e a homogeneização do trabalho docente por parte dos poderes públicos. Mas, a partir da localização e análise dos casos de queixas e denúncias contra docentes públicos(as), entre 1889 e 1911, que nos fizeram atentar para como as práticas docentes poderiam singulares e diversas.

Destacamos, por fim, que apesar de existir um conjunto de regras para o controle do magistério, existiam modelos e práticas docentes que estavam previstas pelas normas regulamentares definidas pelos poderes públicos; mas existiam, também, aqueles que poderiam ser considerados como modelos “desviantes” dos(as) professores(as) em meio a um conjunto de regramentos e dispositivos estatais direcionados para a fiscalização e controle de suas práticas.

As relações de poder, os preceitos sociais e morais e a heterogeneidade de sujeitos que delineiam a instrução pública são

alguns dos aspectos percebidos neste trabalho, mas não estão inacabados – o que demonstra o conjunto de possibilidades de novos arsenais investigativos na História da Educação.

REFERÊNCIAS

DAMASCENO, Alberto. Moralidade, vocação, prudência e desenvolvimento: a difícil arte de ser professor primário no Pará imperial (1838-1851). *Acta Scientiarum. Education*. Maringá-PR, v. 39, n. 4, p. 359-370, Oct.-Dec., 2017.

DE CERTAU. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FARIA FILHO, Luciano M. A Legislação Escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,

2014.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880). 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

MATTOS, Ilmar Rohrloff. Do Império à República. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 2, n. 4, 1989.

PASSOS, Mauro (Org.). A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PERNAMBUCO, Legislação Estadual. Lei N. 1140 de 1 de Julho de 1911. Impressos. Leis Estaduais. Caixa 05. APEJE (Estante 29, Prateleira 04, N° 91).

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Expedido pelo Presidente da Província Dr. Manoel Euphrasio Correia. Ano de 1888, p. 03-51, APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de Faria & Filhos, 1888.

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (ALTERAÇÕES). Expedido pelo Conselheiro Presidente da Província M. Alves D’Araujo. Ano de 1889, p. 01-42, APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de Faria & Filhos, 1889.

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Expedido pelo Governador do Estado Alexandre José Barbosa Lima. Ano de 1896, 05-84, APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de Faria & Filhos, 1896.

SANTOS, Yan Soares. A sociedade propaganda da instrução pública e suas ações de qualificação profissional em Recife (1872-1903). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

_____. LIMA, Dayana Raquel Pereira de. Mobilidade espacial e resistência dos(as) docentes públicos(as) primários(as) do Recife (1860-1880). *Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tópicos Educacionais*, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016.

NARRATIVAS CÍVICAS E SEUS SENTIDOS PEDAGÓGICOS: CULTURA HISTÓRICA NA BELÉM MODERNA (1889-1923)

Rafaela Paiva Costa (UFMG)

A partir do século XIX, a intensificação das transformações urbanas, industriais e científicas trouxe mudanças políticas, econômicas e sociais de repercussão internacional, acelerando os sentidos e a percepção do tempo e do espaço. Um otimismo em relação ao *progresso* tomou conta de grande parte do mundo ocidental, que então buscou rejeitar o passado convencional na preparação e evolução dos homens, sociedades e artes. A Modernidade se caracterizou por uma “sensação avassaladora de fragmentação, efemeridade e mudança caótica” (Harvey, 2000, p. 21). O movimento previa meios de absorver, codificar e refletir sobre as novas condições de produção (a máquina, a fábrica, a urbanização), de circulação (os novos sistemas de transportes e comunicações) e de consumo (a ascensão dos mercados de massa, da publicidade e da moda de massas).

No Brasil, o movimento se consagrou tradicionalmente como uma ruptura artística inaugurada na Semana de Arte Moderna, evento possibilitado pelo crescimento econômico e demográfico de São Paulo na virada do século. Essa expressão cultural, geográfica e temporalmente localizada, se cristalizou a partir daí na versão homogênea do modernismo inscrita na narrativa canônica da história das artes no Brasil e no imaginário

social. “Boa parte da crítica e das histórias culturais e literárias produzidas, desde então, construíram modelos de interpretação, periodizaram, releeram o passado cultural do país, enfim, com as lentes do movimento de 1922” (Hardman, 1992, p. 290).

No entanto, a ideia de vanguarda estética, revolucionária, voltada para a consciência do nacional-popular, ignorou processos culturais relevantes e variados que também estavam sendo articulados em outras partes do país. Observados entre artistas e homens das letras e das ciências há décadas, os anseios de renovação e repulsa ao dogmatismo intelectual, que moldava as regras e os conceitos literários e artísticos, eram igualmente insuficientes na interpretação da sociedade que efervescia e das suas transformações, que ocorriam muito além de São Paulo.

Meio século antes dos paulistas, um movimento de contestação e reivindicação sociocultural já se inscrevia no que o célebre crítico literário e historiador paraense José Veríssimo chamaria de *modernismo*. Vinculado ao modo como a experiência vinha se dando em outras partes do globo durante todo o século XIX, especialmente após 1848, o movimento apresentou características originais e se manifestou de maneiras diversas em várias partes do País. Numa ampla e diversificada produção literária, jornalística, sociológica, filosófica e artística, positivistas, evolucionistas e materialistas respondiam às alterações técnicas e culturais profundas que se disseminaram em escala mundial.

Uma das principais características desses intelectuais foi a mudança de percepção e sensibilidade sociais, presentes no anseio por mudanças políticas. O manifesto Republicano de 1870 é considerado um dos marcos da modernização brasileira.

Na Faculdade de Direito de Recife teve início um movimento intelectual que rapidamente ganhou projeção nacional, a *Geração de 1870*. Liderado por Tobias Barreto, o grupo contava ainda Sílvio Romero, Graça Aranha, Capistrano de Abreu e Euclides da Cunha e seu objetivo era a integração do Brasil na cultura ocidental por meio de uma crítica literária e científica voltada para os elementos fundamentais que definiriam o Brasil e o brasileiro (Velloso, 2006).

Predominava, até então, uma visão pessimista da nacionalidade caracterizada pelo atraso cultural e inferioridade étnica. Na cartilha do *darwinismo social*, o Brasil ocupava uma posição desconfortável. A miscigenação não era bem vista nesse modelo, que organizava hierarquicamente os grupos humanos entre *civilizações fortes e fracas*. Esse quadro, no entanto, poderia ser modificado se o país conseguisse acelerar a sua *marcha evolutiva*, integrando-se ao contexto internacional. O instrumento científico seria a grande arma para essa geração e é através desse paradigma que o grupo buscava responder a questões sobre nacionalidade. Nessa perspectiva, a nacionalidade era entendida como a matéria-prima do saber científico das elites intelectuais.

Assim, a passagem do Brasil à modernidade, de natureza notadamente contraditória, vincula-se ao marco temporal de 1870, quando as instituições científicas, a produção cultural, os projetos políticos de Nação, o modo de produção, as estruturas urbanas e a própria consciência sobre o território passam por um complexo processo de transformações. Ao descreverem esse fenômeno, alguns estudiosos optam pelo uso da expressão *longo século XIX*, uma categoria historiográfica relacionada à cons-

ciência analítica de que os movimentos de sociedades e culturas não podem ser condicionados à periodização cronológica tradicional. Desse modo, as transformações das últimas décadas do século XIX, no que diz respeito ao processo de modernização, se estenderam pelas primeiras décadas do XX, notadamente até 1920 (Hobsbawm, 2014).

Tanto no século XIX quanto no XX, o *modernismo* representou a necessidade de atualização da inteligência brasileira diante das inovações técnicas e culturais que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos. O processo promovia um choque de temporalidade, um movimento simultâneo, contínuo e plural definido pela busca da brasilidade na tensão entre regional, nacional e universal (Velloso, 2006). De contornos estético-artísticos e político-intelectuais, o *modernismo* previa a constituição de uma história, cultura e nacionalidade com contribuições originais, em diferentes décadas e regiões. E a Amazônia da *belle époque* foi uma delas.

Na virada do século, a Amazônia era um espaço de relevante dinamismo econômico, social, cultural e artístico, financiado pela riqueza decorrente do *boom* da goma elástica. E essas vias seriam as mesmas da circulação da cultura burguesa que se mundializava. Os fluxos de capitais ingleses e bens simbólicos franceses marcaram a inserção da Amazônia na modernidade: reestruturação e embelezamento urbano segundo a razão econômica e a estética cosmopolita (Sarges, 2012; Coelho, 2002). Belém se transformou de uma acanhada e barroca cidade colonial em uma capital moderna e cosmopolita, diretamente ligada às demandas europeias. A capital, conhecida como “cida-

de das mangueiras”, é produto de modificações que, mesmo já ocorrendo desde 1870, foram intensificadas por uma política de saneamento, urbanização e arborização durante a Intendência de Antonio Lemos (1897-1912), ainda no alvorecer da República. Belém se tornava a *Paris n’América*.

No campo das artes esse esforço de modernização foi sentido e incentivado. A produção artística regional contava não apenas com o consumo da elite paraense, mas especialmente com o costume de aquisição de peças pelos governantes para a ornamentação de espaços públicos. Esse financiamento esteve igualmente conectado à construção de uma imagem moderna da cidade, que solidificava “o papel do mecenato na postura e atuação das principais lideranças políticas locais” (Figueiredo, 2001, p. 49). Não obstante, mesmo depois do declínio da exportação da borracha, a partir de 1908, esse cenário não sofreu retração. Pelo contrário: “o que se viu a partir de 1916 foi, (...) uma vigorosa inserção política dos intelectuais paraenses na arena pública e nos debates sobre a história do Brasil e da Amazônia” (Figueiredo, 2001, p. 115).

A construção da *Belém moderna* foi estimulada não apenas pelas principais lideranças políticas e elites locais, mas pela aproximação de artistas e intelectuais, cuja missão civilizadora se desenvolveu em torno do debate sobre *nacionalismo, identidade regional e história pátria*. No diálogo com o mundo estrangeiro, buscou-se a definição de uma identidade nacional fundada no “resgate” do passado, do lugar da Amazônia na História do Brasil; isto é, a composição de uma nova leitura da história nacional numa perspectiva amazônica (Figueiredo, 2001). Tratava-

-se de uma produção cultural de enfrentamento, que abordava questões do presente a partir de uma leitura do passado. Nas artes, brasileiros e emigrados passaram a retratar a natureza equatorial com uma linguagem própria, no contexto de um diálogo político com o resto do país e sem perder de vista as especificidades locais e os interesses da nação.

Por diferentes formas, o homem das letras modernista procurara separar a *tradição* da *inovação*, o *novo* do *velho*, demonstrando o *lugar* da cultura amazônica na formação da cultura brasileira; e pensava a literatura e a história numa perspectiva de renovação nacional, social, política e culturalmente. Apesar da diversidade de significados que as vanguardas artísticas e literárias alcançariam na Amazônia das primeiras décadas do século XX, esses movimentos foram herdeiros e frutificaram a partir da longa experiência da virada do século XIX. Esse é o momento de definição, em diálogo com o mundo estrangeiro, de uma identidade nacional baseada no *resgate* do passado: “No Pará, a história inventou o modernismo e, certamente, o modernismo criou uma certa leitura da história da nação” (Figueiredo, 2001, p. 190).

Para essas gerações, havia a necessidade comum de primeiro “pintar” um novo passado amazônico, firmando uma nova interpretação da Amazônia na história do país; para, nos anos seguintes, estabelecer os contornos políticos desse movimento intelectual, no intenso cotidiano de festas e datas cívicas revestidas de cunho literário. “O modernismo amazônico, vale dizer, se configurou no rescaldo de tudo isso, com o aprendizado

e a indignação dos novos letrados locais” (Figueiredo, 2001, p. 190).

A educação assumiu uma importância capital nesse cenário. Foi concebida como promotora de símbolos e significados sobre *nacionalismos, regionalismos, povo, raça, pátria e civilização*, centrais na formação político-cultural das novas gerações e difundidos por meios escolares e não-escolares. Em busca da *brasilidade* arquitetada a partir de uma perspectiva regional, a produção cultural da época se voltou para o passado, realinhando sua memória a narrativas históricas vinculadas às ambições dos novos tempos. Essa história esteve presente na imprensa, institutos científicos e literários e nos estabelecimentos da Instrução Pública, partes de uma mesma dimensão política de constituição do *imaginário social moderno e republicano* na região.

O pressuposto conceitual aqui é a compreensão da educação como uma dimensão do político, da prática política (Veiga, 2008). Uma vez que não é possível definir o *político* nos termos de seus diversos objetos e espaços, os novos enfoques da História Política partiram para reflexões sobre o *poder* como campo de representação do social vinculado a diferentes aspectos da existência humana (Rémond, 2003). Isto contempla os fenômenos implicados na conquista e exercício do poder, ligado ou não à atuação e influência do Estado. A cultura histórica resultante das diversas narrativas em disputa nos espaços de legitimação do discurso no período é o foco desta pesquisa.

Por cultura histórica entende-se, portanto, o conjunto de produções narrativas que demonstra as formas como as sociedades se relacionam com o seu passado. É um conhecimen-

to produzido e difundido por diferentes profissionais e esferas do discurso, em diferentes linguagens e meios de comunicação, dentro e fora dos limites do cânone historiográfico (Flores, 2007), e que é compartilhado por determinados grupos sociais de modo a responder, justificar e legitimar referências de identidade e distinção social.

A cultura ou conhecimento que permanecem não são impostos autoritariamente. Como resultado dessas disputas, são investidos de uma força de difícil desconstrução. As *tradições* são propriedades de grupos ou comunidades que compartilham crenças e sentimentos coletivos estruturados no presente, “uma vez que o que sobrevive não é determinado por seu próprio tempo, mas pelos tempos posteriores, que gradativamente compõem uma tradição” (Oliveira, 2014, p. 264). Essa perpetuação é definida através do ritual e da repetição: “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas (...) [visando] inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (...) um passado histórico apropriado” (Hobsbawm, 1984, p. 9).

À História, enquanto disciplina escolar, que se formou na esteira do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, inaugurado em 1838, foi legado o papel de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos” (Schwarcz, 1993, p. 99). Objetivava instruir os brasileiros sobre a riqueza da nação e, já nas últimas décadas do século XIX, sobretudo com a Proclamação da República

(1889), também buscava preparar o novo cidadão republicano. Fora dos limites escolares, buscava-se para a disciplina seu status científico: uma história pautada na imparcialidade do historiador e na farta pesquisa documental, aspectos imprescindíveis para um fazer histórico cada vez mais científico.

As narrativas históricas ocuparam um lugar relevante na formação elementar da população, presente em grande parte da instrumentalização deste nível de ensino, com destaque para os livros escolares – que compõem uma das principais categorias documentais desta pesquisa, com livros de leitura e de educação moral e cívica, além dos próprios manuais de história do Pará e História Pátria. Pela natureza e sentidos que lhes foram atribuídos, viabilizou a circulação de algumas das discussões e dilemas em pauta nos meios intelectuais do contexto da emergência de um novo regime político, dada a participação desses grupos na produção do conhecimento didático encaminhado às escolas.

A história que predominou nos livros era notadamente biográfica e factual, com o intuito de oferecer bons exemplos e lições cívico-patrióticas, tornando-se, junto com a Geografia Pátria e Língua Pátria, uma disciplina fundamental na formação do cidadão nacional (Nadai, 2011). Discurso ufanista, apresentando o Brasil aos brasileiros, ressaltando suas raízes, suas batalhas, a grandeza de seu território, suas qualidades naturais; seus heróis e feitos, seja de natureza política, militar ou científica serviriam de modelo de tributos ou qualidades que deveriam ser cultivadas. Não era muito diferente das narrativas históricas em circulação nos jornais e revistas da época, o que compreende

uma rede de comunicação, formulação, influência e produção deste conhecimento transformado em conhecimento público e de formação de base.

Desde seus primeiros anos, a República ampliou os esforços institucionais para fazer da escola um bem público de responsabilidade do Estado. Daí a transformação na relação entre professores, alunos e métodos de ensino, e o surgimento das estatísticas educacionais como demonstração dos feitos e dos desafios a serem enfrentados (Gomes, 2002). Reformas educacionais e formação de professores tomaram uma dimensão fundamental na constituição da instituição educativa por excelência, a escola, local de produção e reprodução não só de conhecimentos, mas de valores cívicos e morais necessários à regeneração da sociedade.

Um dos investimentos das elites políticas e as autoridades públicas para a árdua missão de civilizar a população, foi, sem dúvida, a difusão da escola primária. Desde a primeira metade do século XIX, ela foi “inventada” como instrumento legítimo de construção do Estado e da nação, e de produção de uma suposta população homogeneizada, encarnada no processo civilizador e no ideário liberal de um modelo de cidadania moderna (Gondra; Schueler, 2008; Veiga, 2002; Rizzini, 2004). A escola primária e, sobretudo, os grupos escolares, representam símbolos e instrumentos do avanço, assim como as festas e os desfiles cívicos se transformam em “espetáculos de civilidade”.

Parte essencial na formação da consciência nacional, as narrativas de eventos e personagens dos livros de leitura trabalhavam valores como respeito à ordem, obediência e hierarquia,

e o reconhecimento das ações dos heróis, exemplos para as futuras gerações. Tratavam, em geral, do período que se estende entre o descobrimento do Brasil, colonização e seus primeiros habitantes até a Proclamação da República e os presidentes. A instrução moral e cívica visava elucidar deveres e obrigações sociais, exaltar os sentimentos de patriotismo e nacionalismo e reconhecer os símbolos nacionais.

Na entrada do século XX, os temas de História Pátria foram não só instituídos nos programas de História, como também recomendados a serem abordados antes dos conteúdos de História Geral e Universal, mudança estabelecida com o regulamento do ensino primário de 1919, onde as temáticas de História do Pará são inseridas a partir do 2º ano primário Complementar. Essas transformações estão vinculadas à imprescindível necessidade de abordar e produzir temáticas locais pela intelectualidade, preocupações na qual os modernistas e sua produção didática são protagonistas (Cardoso, 2013). Essas disciplinas seriam vitais para forjar uma identidade regional ou Amazônica baseada na memória do seu povo e de seus heróis.

O interesse pelo passado se transformou em uma leitura da história vinculada ao tempo presente, a partir do estabelecimento das efemérides e datas cívicas. A construção imagética e historiográfica de uma *Belém Velha*, que tinha sido fundamental na virada do século, foi dando lugar, a partir dos anos 1920, à construção de uma *Belém Nova*. Isto porque, com a falência da exploração da goma elástica, o sentimento decadentista orientou uma profunda desconfiança sobre aquele passado de glórias, nutrido e sustentado nas festividades pátrias de então.

Os ‘novos’ modernos estabeleceram uma luta direta com o passado e com valores outrora cultivados, na qual os conceitos de *bairrismo*, *regionalismo* e *nacionalismo* ganharam um sentido político inédito na região (Figueiredo, 2001). Essa concepção se apoiava nas ideias de *progresso*, *evolução*, *linearidade* e *inevitabilidade* da história, consolidando uma cronologia política brasileira e reforçando a defesa de um *discurso autorizado* para a disciplina científica no momento da estruturação e profissionalização do campo.

Nessa operação, o fato histórico foi, em regra, cientificamente esterilizado de seus elementos contraditórios, violentos e paradoxais, destoantes da grande marcha evolutiva para a civilização; enquanto a Amazônia passou a integrar a narrativa agregadora da grande Nação Brasileira. Mas, nas narrativas elaboradas e em circulação na região, essas representações assumiram contornos específicos de acordo com demandas e especificidades em jogo. Essa caracterização não se restringiu ao passado, abrangendo também um fator que orientou a pauta das primeiras décadas republicanas no que diz respeito às projeções para o futuro. Um projeto de modernização, civilidade e ordem para o qual a História oferecia referências, diretrizes e o conforto da certeza de uma trajetória de desenvolvimento.

Neste contexto, o Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), inaugurado em 1900, acompanhou a tendência do IHGB e demais institutos, ocupando-se, sobretudo, com estudos sobre a história paraense e suas interfaces com a chamada história nacional. Nas primeiras décadas do novo regime, passou-se então a registrar e revisitar as fontes e as narrativas históricas

tradicionais, promovendo interpretações mais adequadas às necessidades e projeções políticas do novo contexto. A partir daí, um pensamento antilusitano de matrizes republicanas e democráticas foi sendo incorporado especialmente nas narrativas dos levantes do passado, onde o povo ocupa um espaço inédito.

Novos e velhos vultos são incorporados, reformados ou afastados do panteão nacional e regional, na medida em que atualizações e diferentes leituras dos fatos históricos tradicionais fazem parte dos esforços por uma cronologia política mais condizente com o cenário político-cultural do novo regime.

Nos dois jornais de maior circulação na Belém das primeiras décadas republicanas, a supremacia do documento é identificada como a base sobre a qual se estrutura a *verdade histórica*. As fontes atestam a confiabilidade das narrativas sobre os acontecimentos e os personagens relevantes para a memória da nação. No caso da adesão do Pará à independência, a *Folha do Norte* chega a transcrever o relato na íntegra de um dos documentos que revelam “o prestigioso valor patriótico de Tenreiro Aranha”. O documento é antecedido da advertência de que o povo paraense deve “lêr com atenção e julgar com firmeza o alto valor historico contido nos documentos seguintes [...]”¹¹.

São observadas, com frequência nos periódicos, notas sobre procedência das fontes e perspectivas históricas que compuseram as narrativas de comemoração das principais efemérides cívicas instituídas ou oficializadas pelo então recente regime. No geral, o tom é o de afirmação da autoridade científica das informações e enfoques adotados pelos especialistas detentores

11 FOLHA DO NORTE, 14 de Agosto de 1911, p. 1.

dos meios para a reconstrução *correta* do passado. Eles, por sua vez, legitimam as narrativas produzidas pelos jornais, já que ancoradas naquelas produções científicas: “Eis ahi o que nos dizem os historiadores sobre a adhesão do Pará á Independencia e os factos que, em consequencia, se succederam.”¹².

Nas comemorações cívicas da Independência do Brasil, em 1900, uma longa resenha não assinada é publicada na *Folha do Norte* a propósito da conferência ministrada por Elyseu Cesar, no Theatro da Paz. Nela, é considerado um *falseamento da história* a forma pela qual o conferencista narrava os fatos e a caracterização dos grandes vultos ligados à efeméride. Isso teria sido feito quando o orador atribuiu a

D. João VI de Portugal e a D. Pedro IV, um espirito de observação, um entendimento, e uma bravura, de que eram insusceptiveis aquelles dois reis, principalmente o primeiro, que depois de comprometter soffrivelmente o seu pais com allianças tolas e exdruxulas, levou sempre vida de fujão, de Portugal para o Brasil, e de cà pra lá.

(...) *Falseou a historia*, quando se esqueceu de que D. João VI considerou e elevou o Brasil à cathegoria de Estado unicamente para se elevar a si proprio e à sua côrte, uma vez que, fujão, bobo e covarde, aqui havia assentado os seus arraiaes.

Ainda *falseou a historia* ao attribuir a D. Pedro IV tanto desinteresse e tanto amor à causa da independencia, quando é facto incontestavel que foi a ambição de ser imperador e rei que conduziu o irmão de D. Miguel aos ultimos extremos.¹³

A ideia de falseamento está necessariamente ligada a pelo menos duas noções, uma epistemológica e uma moral, sobre

12 FOLHA DO NORTE, 15 de Agosto de 1907, p. 1.

13 FOLHA DO NORTE, 08 de setembro de 1900, p.1 – grifo nosso.

do conhecimento histórico: a de que há uma forma correta de se acessar e narrar o passado, baseada em protocolos já então amplamente considerados pela comunidade erudita vinculada a essa produção; e a de que há uma responsabilidade em se obedecer a esses protocolos de construção e narração do conhecimento – uma responsabilidade não apenas técnica ou profissional de um campo em franca consolidação, mas também pedagógica.

Faz parte da missão social da história e do historiador fornecer ao povo uma narrativa inteligível, organizada, sintética e compreensiva dos fatos e personagens mais relevantes do passado, base para a construção de uma memória identitária positiva e patriótica. Este é o sentido cívico de tais efemérides, das lições da história. A autorreferenciação é a base sobre a qual a formação cidadã se estabelecerá, e sem a qual não há progresso, unidade nacional e civilização. É, assim, uma responsabilidade profissional, moral, política e social do historiador autorizado produzir e divulgar nas esferas do discurso que lhes são próprias, exercendo influência sobre as outras, um conhecimento histórico cujo conteúdo cívico formasse os cidadãos do porvir.

E essa responsabilidade é cobrada nos jornais. A cobrança que diz respeito ao equívoco ou má fé de uma interpretação errada dos sentidos da experiência dos inconfidentes assume contornos morais, uma vez que se aponta o impacto social de tal narrativa à um fato determinante da cronologia política brasileira então revisada. E, mais uma vez, a revisão documental sustenta a crítica como forma de comprovação científica do equívoco, ainda que o maior incômodo causado por esta interpretação seja, efetivamente, político.

Sobre a escrita histórica da Independência da nação, no volume de comemoração do seu centenário na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), Palma Muniz, então primeiro secretário do Instituto, discorre a propósito da importância desse afastamento temporal nos protocolos de validação da reconstituição do passado:

Um seculo depois dos acontecimentos, já incineradas as paixões coevas, extinctos tambem os interesses individuaes, que sempre actuaram para empanar o brilho da verdade historica, póde fazer-se serena narrativa dos factos e isento commentario sobre o que escreveram os autores contemporaneos; e à luz dos documentos deixados pelos que intervieram, com amor ou forçadamente, nos acontecimentos, estudal-os com imparcialidade, concatnal-os e dar ao futuro historiador dos factos paraenses uma colectanea de documentos, que lhe permittam, sobre o periodo de 1820-1823, fazer exposição [ilegível] e critica efficiente.

Tambem cem annos decorridos, incumbe à geração actual apresentar a sua contribuição de estudo e trabalho, em relação à nossa historia local, que dirá do interesse que nos mereceu a data de 1922, sob o ponto de vista da Historia nacional, mostrando que o coração brasileiro, que pulsou em 1822 na conquista da emancipação politica da patria, ainda é o mesmo no patriotismo, vinte lustros depois, em procura do engrandecimento de sua vasta nação.

Exige a sequencia historica uma ligação a factos de 1820, que nos obriga a lembral-os, para concatenar a exposição de documentos que temos a fazer.¹⁴

Na falta de documentos directos desse trabalho de alliciamiento de adeptos, investiguemos os escriptores conteporaneos e os que trataram dos factos da revolução. (...)

14 *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará*, 1922, vol. IV, p. 4.

É necessario entretanto, fazer a pesquisa desse antecedentes historicos, raciocinando sobre o que nos chegou pela entrelinhas do chronistas, afim de verificar bem a verdade historica sobre os factos e sobre os homens que nelles interferiram, em iniciativas tão adauciosas para o tempo.¹⁵

E essa é uma ideia também presente nos jornais:

Não comporta a estreiteza de uma noticia de Jornal, o estudo amplo e desapaixonado, das causas que determinaram em parte, o fracasso do ideal republicano entre nós. É talvez muito cedo ainda, para que se faça, com imparcialidade a justiça, a historia de todos os acontecimentos que se têm desenvolvido em nossa patria, durante este lapso de tempo, mas, obriga-nos, o mais comesinho espirito de justiça a dizer que o Brazil, nestes vinte e três annos de governo republicano, tem progredido materialmente mais e se imposto no conceito das nações do que em sessenta e oito annos de administração monarchista.¹⁶

Compõem, assim, os protocolos de validação da produção científica da história resistir às paixões da memória e aos interesses pessoais; postura profissional de isenção e imparcialidade; e o foco nos documentos, que devem ser adequadamente organizados e preparados para a interpretação pertinente. Palma Muniz vincula, então, todos esses protocolos a uma espécie de sentido social e moral do historiador com o resultado idôneo do seu trabalho e uma obrigação com a sociedade. Na verdade, seria tão responsabilidade do historiador atribuir a exata medida a cada fato analisado, indicando suas causas e consequências, quanto faria parte desde próprio trabalho a identificação dessas

15 *Id.*, p. 7.

16 FOLHA DO NORTE, 15 de novembro de 1912, p.1.

responsabilidades em relação aos personagens históricos, suas ações e os efeitos por elas causados:

Sendo a historia a rememoração dos *factos verdadeiramente occorridos*, sujeitos a um *natural encadeamento*, a sua construcção exige metuculoso exame de *causas*, profunda analyse dos acontecimentos e apanhamento claro de *consequencias ou effeitos*, para de tudo inferir-se da *responsabilidade moral e material dos homens* que interferiram na formação dos mesmos factos, occurrencias ou acontecimentos. (...)

É grandios demais para a nossa modesta penna essa these que apenas nos atrevemos a enunciar, na convicção de estar ainda afastado o tempo de sua explanação completa, à luz de uma infinidade de documentos, inacessiveis ao esforço de uma só mentalidade, a não ser quando estiverem reunidos, depois de vasta concurrencia de trabalhos.

Immensamente grande como é o nosso Brasil, não obstante o ingente esforço já despendido pelas associações de pesquisa de documentos e estudo de nossa historia diffundidas pelo seu territorio e bafejadas pelos governos locaes, regionaes e geral, estamos ainda em phase de inicio, consituída pela publicação de documentos, em actos de exploração dos nosso archivos.¹⁷

Muniz complementa a argumentação identificando a grandiosidade de tal empreendimento, que requer um investimento coletivo e que dê conta da dimensão geográfica do país, a partir dos esforços particulares de cada localidade, de cada região. Ele deixa clara a vinculação ou o afinamento entre o seu ponto de vista, de um pesquisador refletindo sobre os potenciais, os objetivos e os limites do seu trabalho, e o próprio projeto institucional da instância à qual está vinculado, um instituto cientí-

17 *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará*, 1922, vol. IV, p. 310.

fico pensado, junto com seus pares, para construir esta memória oficial da nação, de toda a nação – embora seja construída em função da região; no limite, construída partindo da região.

Ainda dando ênfase à necessidade de se trabalhar com os estudos já produzidos – seja para amparar-se neles, seja para respeitosamente corrigi-los – discorre recorrentemente acerca da necessidade de se produzir conhecimento regional: “É necessário bem explicar a nossa historia local, ainda pouco conhecida e menos estudada nas minucias dos seus factos. (...) Nos seja perdoada em relação a tão notavel autor a contradicta, produzida a bem da verdade historica”¹⁸.

Fechando o volume de mais de seiscentas páginas de comemoração do centenário da independência do Brasil, o discurso do presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Pará oferece um longo comentário acerca do ofício do historiador e os propósitos sociais do seu trabalho, assim como da própria existência da instituição, berço por excelência desta produção científica.

Santa Rosa contesta duas afirmações de Alberto Rangel e Oliveira Vianna acerca da ignorância e negligência dos brasileiros em relação ao seu passado e à construção da sua memória como nação. A despeito das dificuldades nos processos, ele afirma a existência de uma produção científica, leia-se a dos próprios institutos científicos dentre os quais ele fala, que contradiz esta ideia, apresentando investigações cuidadosas, trabalhos eruditos e amadurecidos compartilhados em eventos por todo o país, quer dizer, uma vida científica suficiente.

18 *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará*, 1922, vol. IV, p. 73.

Efetivamente, segundo o diretor, há dificuldades especialmente em relação aos arquivos, mas também aos protocolos de produção muitas vezes contaminados por influências contemporâneas que, com o afastamento temporal, apresentam riscos à confiabilidade dos estudos. Mesmo assim, avançando no discurso, Santa Rosa dirige palavras animadoras baseadas em uma noção de inevitabilidade dos processos históricos, e da tessitura de narrativas nas quais a *verdade* vem à tona. Para ele, os fatos históricos tendem ao equilíbrio e faz parte da missão do historiador conduzir, ou pelo menos auxiliar, este processo.

Uma das representações mais recorrentes nas narrativas sobre os marcos cívicos que estruturam a cronologia política republicana é a de que a história pode ser racionalizada enquanto *processo evolutivo*. Assim, nas comemorações da *Independência do Brasil*, foi frequente a remissão ao acontecimento nos jornais paraenses como “obra da evolução de alguns decennios mais”¹⁹; o ponto de partida de uma “commovedora evolução do passado”²⁰. Este seria um marco destacado da história política brasileira, uma vez que “passamos a ser um povo livre e independente, percorrendo os estadios mais gloriosos de uma nacionalidade pujante, que ocupa entre os paizes cultos posição condigna e proeminente.”²¹.

O ato da emancipação política da Nação abriria “o caminho glorioso por onde transitou a democracia nacional até a proclamação da República em 15 de novembro de 89 suprema e patriótica aspiração deste grande e generoso povo”²². Um “pre-

19 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 7 de setembro de 1920, p. 1.

20 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 7 de setembro de 1922, p. 1.

21 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1915, p. 1.

22 Id.

nuncio glorioso das nossas conquistas posteriores, que a 15 de novembro de 1889 deviam ter como apoteose sublime” (Folha do Norte, 7/09/1902, p. 1). Além disso, em comparação:

O jugo da metrópole, quando eramos apenas um núcleo de colônias sujeitas ao manto prepotente dos governadores, pesava-nos muito mais do que o jugo ferrenho da monarquia que se assenhoreou do nosso governo, mas que ainda assim nos facilitou a desejada conquista definitiva da nossa emancipação, sonho que veio alimentado de longos anos pelos nossos grandes heroes e martyres.²³

O encadeamento desses acontecimentos selecionados na composição da cronologia política republicana dispõe os eventos em uma *marcha evolutiva*, na qual o *período monárquico* é interpretado como um *estágio intermediário* entre a libertação das amarras coloniais e a real emancipação, operada com a proclamação da República. O termo “jugo” é constante nessas narrativas; e, no trecho acima, é evidenciado o peso e o caráter progressivo do desenvolvimento caracterizado pela disposição das datas cívicas em destaque. Não apenas os acontecimentos representariam degraus dessa *evolução*, como os heróis e mártires são encarados como indícios do que estaria por vir nesta teleologia histórica.

Além disso, as narrativas que circularam na capital paraense nas primeiras décadas republicanas acerca da importância da *Independência do Brasil* demonstraram uma faceta interessante do calendário cívico nacional, ligada à disputa entre monarquistas e republicanos acerca da disposição hierárquica dos marcos históricos herdados ou eleitos pelo novo regime. A

23 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1903, p. 1.

questão central se encerrava, basicamente, no nível de relevância que a *Independência do Brasil* deveria gozar no imaginário patriótico republicano em estruturação: teria sido este o capítulo mais importante do desenvolvimento e progresso da pátria, ou apenas um dos degraus proeminentes, porém não o mais notório, da sua trajetória?

De um modo geral, o discurso mais frequente foi o que interpretou o evento como um capítulo fundamental, mas não o mais importante, no panteão dos eventos históricos da evolução política nacional. Na maior parte dos casos, portanto, a data cívica foi narrada como apenas mais um estágio da *ascensão evolutiva* que culminaria na *Proclamação da República* – feito efetivamente magnânimo da libertação, do progresso e da inserção definitiva do país no mundo civilizado das grandes nações. Mas apesar de hegemônica, essa perspectiva disputou frequentemente espaço político-ideológico nas comemorações patrióticas, especialmente nos jornais.

Acontece que o marco fundador da nação não poderia ser ignorado nas narrativas cívicas republicanas, dada sua expressividade factual em toda literatura histórica e memorialista produzida até então, além de suas raízes na *cultura histórica* de uma população surpreendida com o golpe de 1889. Um forte traço da campanha republicana da segunda metade do século XIX foi a maior ênfase na crítica ao regime imperial vigente, em detrimento da exposição de uma proposta concreta de governo. Proclamada a República, iniciou-se um período de muitas crises políticas, econômicas e sociais, já que os militares – que mais estavam à frente do movimento – não chegaram sequer a compor um grupo coeso, em suas propostas e interesses (Castro, 2000).

No caso das narrativas históricas que caracterizaram o 7 de Setembro como o marco cívico mais importante da cronologia política da Nação, é possível perceber a permanência de um modelo explicativo muito similar àquele que orientou as narrativas nas quais o 15 de Novembro teria ocupado este destaque. Assim, constata-se a existência de um protocolo historiográfico disseminado pelas diversas *esferas do discurso*, inclusive nos periódicos diários, por meio do qual a narrativa se baseia na exposição de uma trajetória de acontecimentos prévios apontados como índices de um percurso *linear, consequente, espontâneo, evolutivo e inevitável* de desenvolvimento histórico que, ao mesmo tempo, *preenchem e estruturam* o grande marco cívico da Nação, seja ele qual for.

Naquele caso, então, a *Independência* representaria “para a nossa historia politica e social (...) a sua mais fulgurante pagina”²⁴, uma vez que “a vida de uma nação, de um povo, tem inicio no dia em que é proclamada a sua independencia”²⁵, “a maior de nossas datas nacionaes”²⁶, “o dia máximo, ou por excellencia, da nossa nacionalidade”²⁷. A data em que se se dilata a alma nacional e triunfa o patriotismo, ao comemorar “o maior esforço (...) popular pela liberdade”²⁸, assim como “o primeiro passo para as largas conquistas subsequentes”²⁹.

Por isso, as comemorações de “um dos mais gloriosos feitos da historia do Brasil”³⁰ unificaria a todos, “tocados do mesmo

24 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1909, p. 1.

25 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1916, p. 3.

26 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1917, p. 1-2.

27 FOLHA DO NORTE, 7 de setembro de 1922, p. 1-3.

28 A PROVINCIA DO PARA, 7 de setembro de 1899, p. 1.

29 Id.

30 A PROVINCIA DO PARÁ, 7 de setembro de 1921, p. 1.

elevado sentimento de patriotismo, para cultuar a Patria maravilhosa e fértil que lhes deu o berço, que os ampara e os dignifica”³¹. Isso se estenderia inclusive aos estrangeiros, “que nos prestam o auxílio do seu braço”³²; para eles, a data deve marcar “a libertação política de um povo amigo, a cuja amizade e lealdade nunca recorreram inutilmente”³³.

Agora, diferente dessas narrativas sobre a Independência do Brasil, no caso específico da *Proclamação da República*, há uma especificidade: um sentido de *conclusão, completude, estabilização* de uma trajetória ascendente. Os jornais paraenses da virada do século também caracterizam este evento, ainda com mais frequência, como “uma evolução do espírito”, “uma parte ingênita da Consciência Nacional” que tornou “o Brasil mais conhecido do mundo”³⁴. O ponto auge do desenvolvimento da nação, “fructo de uma propaganda insistente, resultado também da própria laxidão dos caracteres sob o império”³⁵, fazendo ruir “o carcomido throno, já desmoronado, havia alguns lustres, perante a opinião nacional”³⁶.

O advento da *República* teria trazido “o enorme, inconteste desenvolvimento que impulsionou todas as esferas da vida nacional, abrindo-nos, desvendando-nos amplamente os destinos superiores que estavam reservados a esta vasta porção do sul do continente americano”³⁷ – o atestado da sua paridade com as nações de referência, e que assim deveria ser expresso em sua

31 Id.

32 Id.

33 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 7 de setembro de 1921, p. 1.

34 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 15 de novembro de 1892, p. 1.

35 A PROVÍNCIA DO PARÁ - 15 de novembro de 1901, p. 1.

36 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 19 de novembro de 1902, p. 2.

37 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 14 de novembro de 1906, p. 1.

cronologia política. Nela, “o trabalho completaria a victoria da democracia visionada”, que “no breve percurso da sua existencia, o Brasil tem firmado o seu nome no conceito mundial como paiz de alta civilização”³⁸; “pacto constitucional de paiz livre, conservando, então como sempre, como seu maior apanagio, a moderação e a grandeza d’alma com que tem operado as suas maiores reformas, entre risos, entre dôres e entre festas”³⁹.

A História, nessa perspectiva, possui um *sentido* – ou melhor, dois: o de *direção*, rumo ao futuro, ao *progresso* e ao aprimoramento inerente à experiência humana no tempo, dada a ainda forte influência das filosofias iluministas do século XVIII; e o de *propósito*, qual seja, sua inserção no conjunto das nações mais desenvolvidas do globo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. “Alma e Coração”: O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História escolar no Pará republicano (1900-1920). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2013.

COELHO, Geraldo Mártires. No coração do povo: o monumento à república em Belém – 1891-1897. Belém: Paka-Tatu, 2002.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Eternos Modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929. 2001. 315f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2001.

38 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 15 de novembro de 1921, p. 1.

39 A PROVÍNCIA DO PARÁ, 19 de novembro de 1902, p. 2. Um dos raros artigos assinados nos jornais, nesse caso, por Oscar Abrantes. Texto repetido na íntegra pelo periódico, *A Província do Pará*, nas celebrações cívicas do ano seguinte, 1922.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. Saeculum – Revista de História, João Pessoa, n. 16, jan./jun., 2007.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. IN: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Orgs). A República no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no Império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

HARDMAN, Francisco Foot. Antigos modernistas. In: NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 289-305.

HARVEY, David. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. In: _____. A condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 13-108.

HOBBSAWM, Eric J. A Era dos Impérios (1870-1914). São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. Introdução. In: _____ & RANGER, Terence (Orgs). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org). O ensino de história e a criação do fato. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Pensando a História da Educação com Raymond Williams. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar. 2014.

RÉMOND, René. Por uma História Política. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

PRECEITOS HIGIÊNICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERNAMBUCO (1912-1935)

Adlene Silva Arantes (UPE-Campus Mata Norte)
Jonathas de Paula Chaguri (UPE – Campus Mata Norte)

INTRODUÇÃO

O que se procura descrever na ocasião é o resultado das pesquisas que os(as) autores(as) deste capítulo têm desenvolvido no âmbito da Universidade de Pernambuco-UPE, *Campus Mata Norte*. Contudo, destacamos que este capítulo é uma versão modificada a partir do trabalho apresentado durante o XI Congresso Brasileiro de História da Educação-CBHE em 2022. Desse modo, o objetivo desse capítulo é discutir o lugar da higiene no magistério primário em Pernambuco, analisando os preceitos higiênicos previstos para os docentes a partir das reformas educacionais¹ que aconteceram no estado nas primeiras décadas do século XX e suas implicações para a efetivação de uma educação higiênica.

As discussões em torno da higiene na educação estão postas desde o império, mas se intensificaram na República, como condição para que o Brasil fosse uma nação civilizada e sadia

1 A expressão “reforma educacional” utilizada neste texto apresenta o intuito de significar: alterações das políticas educativas que podem afetar os dirigentes e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento; o currículo – conteúdos, metodologias e evolução; o professorado – formação, seleção, evolução, e também as crianças que deveriam frequentar o ensino primário. (Viñao Frago, 2001).

por meio de uma medicina social, que se associava a um projeto mais amplo de modernidade e progresso².

O debate sobre a higiene para a educação, segundo Gondra (2003), teve inserção na sociedade pelo campo médico já no século XIX, quando os médicos almejavam sua disseminação para outras áreas de atuação. É importante destacar que ao se referir ao Município da Corte, o autor menciona que “a medicina deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de sua prática, e o de que deveria constituir com o apoio indispensável ao exercício de poder por parte do Estado.” (Gondra, 2003, p. 525).

Neste interim, então, salientamos que nos baseamos de forma teórica e metodológica em estudos na área da história da educação e da história cultural. A periodização corresponde aos anos em que as reformas da educação pernambucana aconteceram, ou seja, de 1912 a 1931. Utilizamos como fontes para a pesquisa regulamentos, regimentos, relatórios da instrução pública do período estudado.

Apoiamo-nos na história cultural, porque seu principal propósito é “[...] identificar o modo como em diferentes luga-

2 Gostaríamos de destacar que utilizamos das palavras “progresso” e “moderno” no sentido empregado por Berman (1986, p. 32), que entende modernidade como um conjunto de experiências (de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida) compartilhadas por homens e mulheres em todo o mundo, implicando “amplas conexões humanas”. Estes termos, portanto, estão destacados pelo autor da seguinte forma: “O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes [...]. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se ‘modernização’”. (Berman, 1986, p. 16).

res e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (Chartier, 1990, p. 16-17). Para que se possa realizar tal empreitada, Chartier (1990) aponta algumas direções, entre as quais se destaca a que diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (Chartier, 1990).

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objetivo a compreensão das formas e dos motivos – “ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”. (Chartier, 1990, p. 19). Por conseguinte, então, apresentaremos as principais reformas que aconteceram em Pernambuco e os preceitos higiênicos previstos para as escolas e as ações pensadas para a formação dos professores primários no período supracitado.

AS REFORMAS PERNAMBUCANAS E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A EDUCAÇÃO

A primeira reforma que tivemos em Pernambuco aconteceu em 1912 que regulamentou e normatizou as novas práticas

pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas com a problemática do higienismo nas escolas pernambucanas. Assim, para além dos tradicionais funcionários que se ocupavam em controlar e inspecionar o funcionamento das escolas, tais como: o inspetor geral; os inspetores escolares; os delegados de ensino que fora instituída em 1912 e a atividade do médico escolar. As atividades e obrigações do médico escolar foram reiteradas na reforma que viria a ocorrer em 1926.

Esse profissional deveria ser um dos “*commisarios da hygiene*” cuja tarefa era exercer a inspeção médica escolar. Era designado pelo Inspetor e deveria atuar na 4^a entrância, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos particulares. Nas demais entrâncias, o serviço de inspeção médica seria executado pelos comissários dos respectivos distritos. A esses médicos se incumbiu, além do serviço de vacinação e revacinação, tudo mais que se referisse à higiene escolar. (Pernambuco, 1912b; Pernambuco, 1926).

Nesse sentido, o médico escolar tinha como funções: tratar gratuitamente das principais doenças endêmicas e das moléstias dos olhos, ouvidos, nariz e garganta dos(as) alunos(as) pobres das escolas públicas e particulares que o solicitassem; examinar periodicamente os(as) professores(as) e alunos(as) vinculados(as) aos estabelecimentos de instrução pública; aplicar nas casa de ensino, as medidas profiláticas determinadas pela legislação sanitária; vacinar e revacinar professores(as), alunos(as) e empregados(as) das escolas; verificar se os prédios onde pretendiam instalar os colégios ou cursos satisfaziam as condições higiênicas; examinar professores(as) e demais fun-

cionários(as) do ensino para a concessão de licença, disponibilidade e aposentadoria, os(as) professores(as) e diretores(as) dos estabelecimentos são obrigados a facultar as visistas aos médicos e visitantes escolares. Caso algum diretor ou professor se opusessem às determinações acima mencionadas poderia incorrer em penas que também se encontravam discriminadas no Regulamento de 1912. (Pernambuco, 1912b, Pernambuco, 1926).³

Todavia, cabia também aos(às) professores(as) “fazer vacinar, até 30 dias contados da data da Matrícula, aos alunos que ainda o não tiverem sido, ou não mostrarem indicio de haverem sofrido varíolas.” (Pernambuco, 1912b, p.152; Pernambuco, 1926, p. 21).

Em relação a formação de professores(as), Ulysses Pernambucano (1892-1943) apontava em 1918 que a higiene infantil escolar não era uma preocupação dos governos brasileiros. Por isso, era urgente que se realizasse uma campanha sistemática entre a população, para ensinar os princípios da higiene. Segundo o autor, em Pernambuco, o assunto estava sendo melhor encaminhado naquele momento específico, pois atribuía esse fato à própria criação do ensino de psicologia e pedologia no âmbito dos cursos de formação de professores(as), isto é, nas escolas normais. Porém, afirmava que quando fossem criadas as escolas para deficientes, “far-se-ia necessário o desdobramento da cadeira em duas vertentes, quais sejam: *psycologia e pedologia normaes, psysicologia e pedologia pathologicas*”. (Pernambucano, 1918, p. 7 – grifos do autor).

3 Normatizações semelhantes foram também implantadas no estado do Paraná, em 1921, pela Lei n.º 2065, de 21 de março, quando foi criado “o serviço de Inspeção Médico-Escolar, do mesmo ano”. (PYKOSZ, 2007, p. 6).

Como podemos constatar, o mestre precisava ser parceiro do médico no que concernia às inspeções higiênicas, apesar de ser alvo dos processos de higienização presentes nas escolas. A parceria prevista no regulamento entre o(a) médico(a) e o(a) professor(a) nos reporta aos discursos de Carneiro Leão (1887-1966) e de Ulysses Pernambucano (1892-1943), quando afirmavam que a pedagogia e a medicina deveriam caminhar juntas para o sucesso de uma educação higiênica.

Outro cargo criado por Ulysses Pernambucano (1892-1943), em 1923, e implementado pela Reforma Carneiro Leão⁴ (Carneiro Leão, 1924), foi o de visitadoras. Elas deveriam prestar assistência à inspeção médico-escolar, cuja função seria zelar pela saúde dos escolares. Para essa atividade deveriam ser aproveitadas aquelas que já atuavam no Departamento de Saúde e Assistência e ficaram incumbidas de:

a) trabalhar nas escolas ou fora dellas sob a orientação e direcção da inspecção medica;

b) visitar as familias dos escolares visando, não só um conhecimento mais exacto da hereditariedade dos alumnos e os meios em que elles vivem, mas tambem aconselhar e guiar os paes na pratica dos bons habitos higienicos. (Pernambuco, 1928, p. 11).

Era condição indispensável para ser nomeada visitadora o diploma de enfermeira, emitido pelo Departamento de Assistência e Saúde do Estado, pelo Departamento Nacional de Saúde Pública e, na sua falta, pela Cruz Vermelha Brasileira. Entretanto-

4 A Reforma Carneiro Leão foi instituída pelo Ato n.º 1.239, de 27 de dezembro de 1928, pelo governador do estado de Pernambuco Estácio Coimbra. Esta reforma baseou-se nos ideários da Escola Nova.

to, teriam prioridade para a contratação aquelas que tivessem diploma da Escola Normal. Com a Reforma de Carneiro Leão (Carneiro Leão 1924), foi criado o cargo de inspetor odontológico para que cuidassem das crianças regularmente matriculadas nas escolas públicas pernambucanas ou que não pudessem pagar pelo serviço dentário.

Durante cada visita de inspeção, o inspetor odontológico deveria aproveitar todas as oportunidades que encontrasse, para chamar a atenção dos(as) professores(as) e das crianças sobre a importância da higiene dos dentes e orientá-los sobre os melhores meios de realizá-la. O referido inspetor deixaria em cada escola que visitasse, num livro posto à sua disposição, registrado o número de alunos(as) examinados(as), as condições gerais da higiene da boca de cada criança, o número de alunos(as) já tratados(as), importância dos tratamentos feitos aos conselhos que foram dados a cada professor com quem conversou. Anualmente, até o dia 15 de dezembro do corrente ano da época, o inspetor deveria apresentar à Inspeção Médica, um relatório completo a respeito da assistência dentária escolar realizada. O serviço odontológico em todo o estado ficou sob a fiscalização deste inspetor, que poderia inspecionar espontaneamente, ou por designação do Secretário da Justiça e Negócios Interiores, ou do Diretor Técnico de Educação, qualquer Gabinete, mesmo os de particulares que servissem aos escolares. (Pernambuco, 1928).

Quando Carneiro Leão assumiu o Departamento de Educação Pública de Pernambuco, “trouxe as normas eugênicas, racionalizantes e profissionalizantes que havia empregado no Rio de Janeiro” (DAVILA, 2006, p. 66). Transformou a Escola Normal

do estado na primeira instituição brasileira a oferecer cursos regulares de sociologia e escolheu o colega Gilberto Freyre para ser o primeiro professor de sociologia no Brasil. É pertinente destacar que em relação à disciplina Sociologia, Sellaro (2009, p. 255) menciona que com “a introdução da referida disciplina na Escola Normal se objetivava conhecer os problemas sociais, de modo a fazer da escola a oficina social, e do educador, o colaborador autêntico da sociedade, contribuindo dessa maneira para o progresso e para a efetivação de reformas sociais”. Para ele, a psicologia e a pedagogia sozinhas, ou seja, sem as contribuições da sociologia, nada poderiam fazer. No mesmo sentido Dávila (2006, p. 66) menciona que a referida disciplina deveria,

Agir como semeadora das mazelas sociais, alertando os jovens quanto aos males decorrentes de casamentos entre indivíduos doentes, incitando-os aos exames pré-nupciais e ao absenteísmo do álcool, fazendo propaganda da eugenia e do combate à ociosidade, evitando, como consequência, a proliferação de hospitais e prisões. (Dávila, 2006, p. 66).

Para ser nomeado professor(a) primário(a) no estado de Pernambuco era uma exigência o diploma da Escola Normal oficial ou estabelecimento a ela comparado (art. 30, cap. V, do magistério primário, p. 10). Os cargos do magistério primário eram diretor(a) de grupo escolar, professor(a) das diversas entrâncias e jardineira. (Pernambuco, 1929).

Para concorrer ao cargo de jardineira, a professora deveria apresentar um trabalho escrito sobre qualquer das matérias do curso primário e um plano de administração escolar. Enquanto não houvesse especialista em jardim da infância, as

jardineiras eram designadas pelo Diretor técnico da Educação (Pernambuco, 1929). Nesse contexto, a competência da escola primária estava explícita:

A escola primária compete fazer-se assim o laboratório de educação física, velando pela saúde; da educação profissional, dirigindo para o trabalho; da preparação social, conduzindo para a associação, a cooperação e a solidariedade; da cultura moral e cívica, orientando nos deveres relacionados com a nacionalidade e a pátria e de fraternidade internacional, incentivando o sentimento de amor humano. (Pernambuco, 1929, p. 20).

A educação normal tinha por fim formar o(a) educador(a). O curso normal teria caráter acentuadamente profissional, ou seja, “para a formação dos professores que vão constituir o magistério normal e secundário será criada uma escola normal Superior” (Pernambuco, 1929, p. 23). Para a organização de uma escola normal moderna a fim de formar professores(as) primários(as), é desdobrado o curso normal do estado em dois ciclos: o “curso geral” e o “curso profissional”. (Pernambuco, 1929, p. 23).

Para tanto, seria criado um curso anexo a escola normal que funcionaria em 3 (três) anos e em regime de internado. Em 1928, algumas ações foram previstas para a formação dos(as) professores(as). Entre as quais, destacamos, os cursos de aperfeiçoamento e o de férias. O objetivo dos cursos de férias e de aperfeiçoamento era fornecer ao(à) professorado(a) primário(a) a oportunidade de aperfeiçoar sua cultura e sua técnica; dar aos(às) professores(as) do interior a oportunidade de virem a capital todos os anos e se manterem em dia com o saber docente e, assim, entrar em contato com os(as) colegas do Recife com os

processos modernos de educação. “O curso de férias era destinado aos professores do interior do estado de escolas estaduais ou municipais. Enquanto, o curso de Aperfeiçoamento era exclusivo para os professores da capital, municípios adjacentes e normalistas diplomados que ainda não exerciam o magistério”. (Pernambuco, 1929, p. 51).

ORIENTAÇÕES HIGIÊNICAS PARA A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PRIMÁRIOS(AS)

Foi durante a administração de Anibal Bruno (1890-1976), que durou de 1930 e 1937, que tivemos mais ações voltadas para a formação dos(as) professores(as) primários de Pernambuco. A sua gestão foi marcada por iniciativas que visaram colocar a educação pernambucana “nos moldes modernos”, como já havia tentado Carneiro Leão e Ulysses Pernambucano em suas reformas. Contudo, foi Anibal Bruno quem deu uma nova roupagem ao cenário educacional pernambucano durante sua gestão. Entre as realizações desse intelectual destacamos a criação da *Escola Experimental*, em 1931, no Grupo Escolar Maciel Pinheiro, dirigida pela professora Lourdes Temporal.

O propósito era implementar novos métodos de ensino, o que de certa forma significou uma continuidade da proposta da Escola de Aplicação, que fora iniciada em 1923, por Ulysses Pernambucano. Anibal Bruno diferenciou o(a) professor(a) moderno(a) do(a) mestre-escola, e explicou o papel da psicologia e da sociologia, da história, da filosofia da educação e da didática para a formação do(a) professor(a) moderno(a).

[...] entre o mestre-escola de outrora e a vossa função de educador integral moderno, alarga-se um abysmo que deve ser preenchido pela vossa cultura vigorosa e sadia, pelo vosso entusiasmo patriótico, pela visão amplíssima de vossa finalidade social. Há de possuir o mestre uma capacidade thecnica aurida em estudos especializados que o habilitem para a função singular a que se destina. No estudo da *psycologia* se lhe desvendarão o mundo interior da creança, com todos os seus impulsos nativos e sua anciã impietuosa de viver e de agir, os problemas que dahi se originam e os methodos que tendem a resolvel-os. A *sociologia* descobrir-lhe-á o ambiente humano que envolve a creança, os factos sociaes que a impulsionam, as aspirações e os ideais da consciencia colletiva, que incumbe a educação orientar e satisfazer. A *historia e a philosophia da educação e a didactica*, hão de lhe enriquecer o espírito com a doutrina e a thecnica, postas a serviço da obra incomparável da escola. (Bruno, 1931, p.17).

Essa cultura de especialização pedagógica deveria estar assentada em uma cultura geral larga e sólida, no sentido de permitir ao mestre apreender com larga visão de conjunto tanto os problemas da escola quanto os da vida e da sociedade.

E, se a escola moderna é um ambiente de vida em que se pretende fazer o organismo de creança crescer e se expandir vivendo, si a sua riqueza ha de a creança elaborar investigando, experimentando, reflectindo, activa e interessada, a alma do educador deve se ter impregnado desse espirito scientifico, nas pesquisas de laboratorio, nos exercícios de aprendizagem que faça pensar e agir. (Bruno, 1931, p. 17).

Assim, as escolas normais modernas deveriam perder o seu feitio meramente acadêmico para se tornarem semelhantes às escolas primárias, ou seja, um meio animado de vida onde a aprendizagem se efetivaria moldando ao mesmo tempo o futuro educador, transformando-se em um núcleo de atividades so-

ciais, de trabalho em cooperação, formando no mestre o espírito de comunidade com que irá animar as atividades de seus futuros escolares. Nesse contexto, os(as) professores(as) tinham a mais nobre missão.

Srs. professores? Em vossas mãos está a obra maravilhosa de despertar no povo, a quem os fados confiam a posse do mais bello scenario do mundo a envolver as abundancias de um solo privilegiado, uma consciência esclarecida, que se volte para as coisas nossas e aprehenda o sentido original e profundo da natureza brasileira, *do problema racial brasileiro, e dos nobres e grandiosos destinos do Brasil*. (Bruno, 1931, p. 2 - grifos nossos).

Por fim, ele destacou que no espírito dos mestres é que se abrigavam aquelas virtudes superiores que os filósofos assinalavam como características do mestre, aquelas virtudes que “são virtudes da raça e que se sublimam nos devotados obreiros do nosso progresso, cujo labor de dedicação e de honra se prolonga através da nossa história e recebe hoje a homenagem de todos os brasileiros.” (Bruno, 1931, p. 21).

Em relação à formação do(a) professorado(a), a escola de aperfeiçoamento foi o lugar pensado para promover a modernização dos(as) professores(as). Anibal Bruno foi buscar inspiração em “Bello Horizonte que no periodo já havia criado a sua Escola de Aperfeiçoamento e era na época a mais bella das suas organizações pedagogicas.” (Bruno, 1936, p. 16). Nesse contexto, Aníbal Bruno mencionava as ações de Helena Antipoff à frente da instituição mineira na qual se espelhou para criar a nossa.

Sob a direcção de Mme. Antipoff, ella constitue um centro de elaboração pedagogica, uma officina de pesquisas de psychologia e sociologia educacionaes, que estão erigindo

deante do educador, em lineamentos scientificos, a figura *anthropo-psychologica* da creança brasileira. A ella vão ter elementos seleccionados do professorado praticante, que a curiosidade intellectual conduz á aspiração de mais elevada cultura. Della sahirão os technicos dos cargos superiores, os directores de grupos, os inspectores escolares; no seu curso se enquadram as sciencias biologicas applicadas á educação, a *psychologia* educacional, a sociologia educacional, a metodologia geral e especial, as artes plasticas applicadas á educação, a Hygiene escolar, a educação *Physica*. (Bruno, 1936, p.16-17, grifos nossos).

Aníbal Bruno, assim como Carneiro Leão e Ulysses Pernambucano, acreditavam no poder da psicologia e da sociologia para compor a *figura anthropo-psychologica da creança brasileira*, por meio de pesquisas. Aníbal se espelhou em Helena Antipoff, que realizou testes de QI nas crianças das escolas mineiras, com o intuito de formar turmas homogêneas intelectualmente. Portanto, ele acreditava que a psicologia era uma das armas dos médicos, identificando quem eram os mais inteligentes no interior das escolas.

Sobre Aníbal Bruno à frente da educação pernambucana, podemos destacar a criação dos seminários pedagógicos e a biblioteca central dos(as) professores(as), que significaram tentativas de fortalecer a formação do(a) professorado(a). Os *Seminários Pedagógicos* eram círculos de estudos semanais, sobre temas novos que aconteciam nos salões da Escola Normal, com a presença de inspetores escolares, diretores de grupos(as) e professores(as) da capital, para debates e aulas práticas, com novas metodologias. A *Biblioteca Central dos(as) Professores(as)* possuía seções referentes à Pedagogia, Filosofia, Psicologia e Sociologia,

cujas obras poderiam ser emprestadas aos(às) professores(as) que desejassem para aprofundamento de estudos.



Fonte: Acervo do perfil do *facebook* do Recife de Antigamente (RECIFE DE ANTIGAMENTE, 2019, 2020).

Entre as iniciativas relacionadas aos *métodos de ensino*, Anibal Bruno acreditava que o processo de ensino era gradativo, de acordo com a capacidade dos mestres e as condições materiais das escolas. Por isso, era na escola Escola Experimental que as experiências pedagógicas deveriam acontecer. Todo o material didático desenvolvido pelos(as) professores(as) era reunido no Museu Pedagógico Central, podendo ser retirado para duplicação. Além do museu didático havia o museu da criança e um curso de preparação para a administração de museus escolares.

Na proposta de Anibal Bruno havia um vasto programa, que deveria abranger o plano Rapeer⁵:

a– ***A higiene da escola***: Localização, Construção e disposição interior, Ventilação, Iluminação, Temperatura, Fontes de água potável, Asseio, Banhos-duchas, Instalações sanitárias, Mobiliário, Decoração, Salas de classe, de merenda, etc. Instalação de campos de jogos, Classes ao ar livre, Vestiários;

b – ***Inspecção medica dos escolares***: Exame individual dos educandos, Recenseamento sanitário, Cooperação com os centros de saúde e instituições privadas, Nutrição dos escolares, Estudo das causas e da preservação das doenças, Fichas sanitárias, Formação das enfermeiras escolares;

c – ***Educação physica***: Educação physica, gymnastica, jogos, sports, natação, Gymnastica medica, Atitudes e exercicios de correcção das attitudes viciosas, Recreios, Excursões, ***Formação medica dos professores de educ. physica.***

d – ***Ensino da Higiene: formação higienica dos professores***, Formação de habitos higienicos nos educandos, Educação higienica dos Paes, Roupa, alimento e somno das crianças, Higiene da familia no ensino da economia domestica, Higiene profissional no ensino profissional, Primeiros socorros;

5 Vale ressaltar que não localizamos maiores detalhes sobre o referido plano.

e - *Hygiene da educação*: Fadiga, estafa, trabalho insuficiente, Hygiene do livro, Hygiene dos programmas escolares, Hygiene das licções, Hygiene dos recreios, ***Hygiene do professor***, Aspectos motores do ensino, A hygiene e a alegria na escola, Preservação das anomalias phisicas, Férias, Effeitos hygienicos dos diversos methodos de ensino. (Bruno, 1936, p. 16, grifos nossos).

Este Plano incluía a formação higiênica dos(as) professores(as) e da família. Esse foi um dos aspectos da estratégia formulada pela ordem médica em que o objetivo era limpar a população das manchas epidêmicas do século passado, como a varíola, o cólera e a febre amarela, dando continuidade à política higienista presente nas escolas pernambucanas do período estudado.

Nesse contexto, a relação entre a família e a escola modificou-se. Como forma de aproximá-las, fora criado, em 1931, o Círculo de Pais e Mestres, visando “propagar entre aqueles, os métodos e as vantagens da escola moderna”, o que foi reforçado com a ação das visitadoras escolares, isto é, um serviço criado durante a Reforma de 1923, por Ulysses Pernambucano, quando à frente do ensino normal do estado.

Em relação a formação do(a) professorado(a) uma das ações de Anibal Bruno foi a criação da Escola de Aperfeiçoamento, semelhante a que existia em Belo Horizonte, pois se acreditava que a formação do(a) professor(a) direcionava-se para além da criação de instituições de ensino normal.

No Boletim de Educação havia um tópico, intitulado *Vida educacional* em que constavam as ações realizadas pela Diretoria Técnica de Educação no ano de 1931, entre as quais listamos a

escola experimental, os círculos de letras e bibliotecas infantis, os círculos de pais e mestres e a educação física.

Constava no referido documento que na escola experimental “Maciel Pinheiro” (criada em 1931, no Grupo escolar Maciel Pinheiro, dirigida pela inspetora escolar D. Maria de Lourdes Temporal), eram experimentados sob bases científicas, as doutrinas recomendadas pelos pedagogistas contemporâneos, para a necessária adaptação. “A escola possui, hoje, além de oficinas, museu escolar, um pequeno campo de cultura e amplo parque adaptado a exercícios gímnicos e jogos”. (DIRECTORIA TÉCNICA DA EDUCAÇÃO, 1931, p. 105).

Em relação aos círculos literários e as bibliotecas infantis. Mencionava-se que como consequência da moderna orientação posta em prática nas nossas escolas, e como meio perfeito de socialização, surgiu em nossa capital, os *círculos de letras e bibliotecas infantis*, dirigidas pelos próprios alunos que regularmente vem se reunindo para a leitura de relatórios, inquéritos e outros trabalhos interessantes que bem demonstram a eficiência dessas instituições educativas. Consta que já se achavam funcionando bibliotecas e círculos literários nos seguintes grupos da capital: Manoel Borba, João Barbalho, Amaury de Medeiros, Aníbal Falcão, Martins Junior, Fernandes Vieira, Joaquim Távora, Silva Jardim, Sigismundo Gonçalves e Escola Experimental Maciel Pinheiro. Alguns círculos literários mantinham seus órgãos de publicidade, dirigidos e redigidos pelos próprios alunos, entre os quais se destacam a “Escola”, do Grupo Amaury de Medeiros e o “Recife”, do Grupo Manoel Borba (DIRECTORIA TÉCNICA DA EDUCAÇÃO, 1931).

Constava no Boletim educacional de 1931 que, para o funcionamento dos *círculos de pais e mestres*, a Diretoria técnica baixou um regulamento para a criação dos estatutos dos círculos criados como meio de promover a mais estreita colaboração entre a família e a escola, assim, tais círculos deveriam aproximar os pais dos mestres e das classes dos respectivos filhos(as); interessar aos pais na vida normal da escola, propagando entre eles os métodos e as vantagens da escola moderna; esclarecer os pais sobre a função que lhes incumbia na educação dos(as) filhos(as) e a colaboração que deviam prestar a obra empreendida pela escola; promover reuniões mensais para palestras e conferencias e outros meios de propaganda educativa. Seriam considerados(as) sócios(as), todos(as) os(as) professores(as) do grupo escolar e os pais dos(as) alunos(as) que o frequentarem. O círculo de pais e professores(as) seriam dirigidos por um conselho formado por três pais e dois professores(as), escolhidos entre si um presidente, um(a) secretario(a) e um(a) tesoureiro(a).

No que se refere à educação física, o referido documento mencionava que o governo cuidou logo de desenvolver a educação física nos moldes rigorosamente científicos.

[...] Mais do que qualquer outro povo, talvez, é inodiável cogitar seriamente entre nós da base physica da nação, consideram-se a base de todo o progresso social, *muito maior atenção reclama a educação physica no Brasil onde causas antihygienicas accumuladas crearam a raça enfermiça que é mister a todo o custo resgatar* (DIRECTORIA TECHNICA DA EDUCAÇÃO, 1931, p. 108).

Assim, as medidas adotadas pelo departamento de educação do estado colocaram a educação física em Pernambuco

em moldes superiores aos de qualquer outra organização congênere no país. Juntamente um corpo de médicos inspetores de educação física atuavam monitoras de educação física especializadas em dirigir os exercícios por todos os grupos escolares, supervisionadas pelo Diretor Geral da Educação Física. O preparo dessas professoras especializadas era feito num curso regular com aulas práticas e teóricas, regidas pelo Instrutor geral. Os conteúdos versavam sobre princípios de anatomia, e fisiologia aplicadas a educação física, fisiologia da fadiga, hygiene do esforço, biometria pedagógica. para que essa organização funcionasse era necessário a criação do parque de Educação física que o governo ia construir em vasta área central da cidade, onde as crianças de todas as escolas encontrariam instalações completas para jogos e exercício que era a *base da saúde e vigor das novas gerações* (DIRECTORIA TECHNICA DA EDUCAÇÃO, 1931).

A partir de 1935, Anibal Bruno divulga suas propostas de intervenção para a educação pernambucana, no Boletim de Educação intitulado *Um programa de política educacional*. Neste boletim, ele menciona a criação do Instituto de Educação por meio do Decreto n.º 182 de 25 de março de 1933. O instituto deveria contar com órgãos escolares (Escola de Aperfeiçoamento, Escola Normal, Escola Normal Rural, Escola Experimental, Escola de Educação Física, Escola Rural Modelo e Escola para Anormais) e de divulgação pedagógica (Seminário Pedagógico, Biblioteca Central dos(as) Professores(as), Museu Pedagógico Central, Serviço social de Educação e Boletim de Educação), alguns já existentes, outros criados juntamente com o instituto.

Anibal Bruno menciona no Boletim de Educação de 1935 que a *Escola de Aperfeiçoamento* não pertencia só ao nosso estado. Foi criada e se mantinha para o serviço de educação técnica de professores(as) primários(as) e permanente melhoria de métodos e processos de ensino mas sua projeção se deu de tal forma que nos centros de cultura pedagógica do país, que “*ella vae se tornando uma escola brasileira, a cujo seio vêm ter todos os annos, com grande satisfação para nós, os filhos dos outros estados, aos que ainda fallece apparelho de educação igual*”. (Bruno, 1935, p. 48 – grifos nossos).

Ella constitue, nos moldes em que está organizada em Permanbuco, o único órgão capaz de offerecer, com as suas pesquisas de psycologia, sociologia, anthropologia educacional, os dados bio-psycologicos sobre a criança e as conclusões acerca do ambiente social em que Ella vive, capaz de orientar, com sentido scientifico, toda e qualquer iniciativa que vise dar a escola, na sua organização, nos seus programas, nos seus processos, o feitio que reclamam as características pessoas do educando e as condições particulares do meio. (Bruno, 1935, p.46).

Vale ressaltar que no ano de 1933, o Boletim de Educação de números 5 e 6, traz a notícia da visita de Getúlio Vargas a Escola de Aperfeiçoamento cujo o escrito no livro de honra da instituição manifesta uma mensagem com o seguinte enunciado: *A escola de Aperfeiçoamento pode constituir uma sementeira de professores para educar o resto do país, onde não houver organizações similares, em 5.9.1933.* (Bruno, 1935, p. 46, grifos nossos). Referendando, assim, a importância da instituição para o país.

No *seminário pedagógico*, criado em 21 de setembro de 1931, para oferecer aos(às) professores(as) oportunidade e estí-

mulo para a sistematização e a renovação contínua de sua cultura pedagógica, aconteciam reuniões nas quintas-feiras, às 15h em um dos salões da Escola Normal com a assistência da inspetores escolares, diretores de grupos e professores da capital.

A *Biblioteca Central dos Professores* era considerada um órgão primordial em todo o sistema educacional. Anibal Bruno acreditava que não poderia haver a renovação da cultura geral e técnica, de que tanto necessita o(a) professor(a), sem uma biblioteca que “[...] lhe ponha ao alcance os livros e as revistas onde registram os novos aspectos dos problemas educacionais”. (Bruno, 1935, p. 53).

O *Museu Pedagógico* era considerado um órgão indispensável para a coordenação e o desenvolvimento da técnica escolar, que a partir de 1935 deveria compreender três seções: museu didático; museu de criança e curso de administração dos museus escolares. Criado em 29 de novembro de 1931, constituiu-se como um conjunto permanente de sugestões para a construção do material didático, pois deveria ser constantemente renovado nas classes de acordo com as necessidades do ensino e a curiosidade do educando (Bruno, 1935). A seguir apresentamos uma imagem do museu pedagógico central.



Várias foram as iniciativas voltadas para a formação dos(as) professores(as) no intuito de garantir a preparação desses sujeitos para seguir as orientações necessárias para a garantia dos preceitos higiênicos que deveriam ser implementados nas escolas naquele período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, vimos, portanto, que naquele decorrer de tempo, as reformas que aconteceram no estado de Pernambuco trouxeram a preocupação com a formação dos profissionais ligados a educação, sobretudo, com os(as) professores(as). Os(as) professores(as) tinham um papel importante na condução da educação higiênica. Em Pernambuco, esta questão evidente a partir das reformas realizadas nas primeiras décadas da república por Ulysses Pernambucano, Carneiro Leão e Anibal Bruno. Os(as) professores(as) eram submetidos aos preceitos higiênicos e recebiam formação específica para atuar juntamente com

os comissários da higiene, os médicos, as visitadoras e o odontólogos escolares.

Instituições complementares foram criadas para contribuir com a formação docente e discente, como o círculo de pais e mestres, o Seminário Pedagógico, o Museu Pedagógico, Biblioteca Central dos(as) professores(as). Nesse contexto, a medicina, a psicologia e a sociologia contribuíam para compor a *figura antro-po-psychologica da creança brasileira*, (Bruno, 1935 – grifos nossos) por meio de pesquisas para a formação de turmas homogêneas para alcançar e tão sonhada educação nos moldes higiênicos.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. Introdução: Modernidade ontem, hoje e amanhã. In: _____. Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1986. p.24-78

BRUNO, Aníbal. Um Programma de Política Educacional. In: DIRETORIA TÉCNICA DA EDUCAÇÃO (Org.). Boletim de Educação, ano IV, n. 5 e 6, 1935, p. 5-74.

BRUNO, Aníbal. A personalidade do mestre. Conferencia realizada no Theatro Santa Izabel no “Dia do professor” a convite da Sociedade Pernambucana de Educação. In: Boletim da Diretoria Technica de Educação de Pernambuco. Pernambuco. Dezembro de 1931a, p. 14-21.

BRUNO, Aníbal. O que se deve entender por escola nova? In: Boletim da Diretoria Technica de Educação de Pernambuco. Dezembro de 1935, Pernambuco, p. 86-90.

BRUNO, Aníbal. Um programma de política educacional. In: Boletim de Educação - Diretoria técnica da educação. 1936. ano IV, nº 5 e 6, PE/Brasil, p. 5 - 74.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. Os Deveres das Novas Gerações. In: CARDOSO, Vicente Licínio (org.). À Margem da História da República. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil, 1924. p. 17-33.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1990.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil - 1917 -1945. Tradução Claudia Sant' Ana Martins. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greve (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 519 - 550.

PERNAMBUCANO, Ulysses. Classificação das creanças anormaes: a parada do desenvolvimento intellectual e suas formas de instabilidade e astenia mental. Dissertação para o Concurso de Professor cathedratico de Psicologia e pedologia da Escola Normal Official de Pernambuco. Imprensa Official, 1918.

PERNAMBUCO, Estado de. Lei 1140 de 11 de junho de 1911. Leis do Estado de Pernambuco do anno de 1911. Recife, Typ. do Diario de Pernambuco, 1912a.

PERNAMBUCO, Estado de. Regulamento do Ensino Publico Estadual de Pernambuco. Recife, Typographia do Jornal do Recife, 1912b

PERNAMBUCO, Estado de. Regimento interno dos grupos escolares e das escolas Isoladas do Estado de Pernambuco. Reforma do acto nº 1017, de 30 de julho de 1926. Recife, 1926.

PERNAMBUCO, Estado de. Regulamento do ensino Acto n.8 de 12 de Janeiro 1927. Recife. Imprensa Official, 1927.

PERNAMBUCO. Estado de. Organização da Educação no estado de Pernambuco (justificação, lei organica e commentarios, opiniões de associações e da imprensa). Recife: Imprensa Oficial, 1928a.

PERNAMBUCO, Estado de. Reforma da instrucção. Regimento Interno dos grupos escolares e das escolas Isoladas do Estado de Pernambuco. Recife, 1928b.

PERNAMBUCO. Governo de Pernambuco. Organização da Educação no Estado de Pernambuco. Acto n. 1239 do Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado de 27 de Dezembro de 1928. Recife, Imprensa Official, 1929

PYKOSZ, Lausane Corrêa e OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. In: Currículo sem fronteiras, v. 9, n.1, pp.135-158, Jan/Jun. 2007.

RECIFE DE ANTIGAMENTE. Alunas da Escola Normal Pinto Júnior localizada no bairro da Boa Vista [...]. Recife, 07 dez. 2020. Facebook: Recife de Antigamente @recifedeantigamente. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2985926738214523&set=pcb.2985926784881185>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RECIFE DE ANTIGAMENTE. Escola Normal Oficial de Pernambuco. Recife, 27 mar. 2019. Facebook: Recife de Antigamente @recifedeantigamente. Disponível em: <<https://www.facebook.com/recantigo/posts/escola-normal-oficial-de-pernambuco/2413896882084181/>>. Acesso em 22 nov. 2022.

SELLARO, Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920-1937). Recife, PE: Universitária da UFPE, 2009.

VIÑAO FRAGO. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

UMA HISTÓRIA DE MULHERES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1959)

Rosivania Maria da Silva¹ (UERN)

Genilson de Azevedo Farias² (UFRN)

Olívia Moraes de Medeiros Neta³ (UFRN)

INTRODUÇÃO

A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, celebra seu primeiro centenário no ano de 2024. Nós, professores-pesquisadores da história da educação no contexto do grupo de pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero, tivemos acesso a um rico manancial de fontes e informações que nos fez perceber a relevância desse tema para o campo da história da educação. Em meio a esse processo, um aspecto chamou nossa atenção: o nome de mulheres que se repetiam na documentação pesquisada. Logo, nos questionamos: quais mulheres

1 - É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Educação pela UERN. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. E-mail: s.rosivania@yahoo.com.br

2 - É Pós-doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd da UFRN. Doutor e Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS da UFRN, Bacharel e Licenciado em História pela mesma Universidade. Sociólogo pela Uninter e professor da SEEC-RN. E-mail: genilson.farias2021@gmail.com.

3 - É Doutora em Educação com Mestrado e Graduação em História pela UFRN. É professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd da UFRN bem como no PPGEd do IFRN. É sócia da ANPUH, da SBHE e da ANPEd. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e History of Education in Latin America – HistELA. E-mails: olivianeta@gmail.com olivia.neta@ufrn.br

eram sócias da ABE nas primeiras décadas da instituição? Quais as ações destas mulheres na ABE?

Quanto mais avançávamos na investigação mais informações sobre essas mulheres apareciam o que nos fez pensar na possibilidade de fomentar uma pesquisa sobre elas o que nos pareceu bastante promissor uma vez que já pesquisávamos sobre Instituições, formação e práticas de professores nos contextos da graduação, especialização e mestrado.

Para nossa surpresa, percebemos que muito do que foi produzido sobre a história dessa instituição que se avizinha do seu centenário, pouco se falou sobre a biografia dessas primeiras mulheres que atuaram como professoras que exerceram diferentes cargos na ABE e que fizeram da ciência o leitmotiv de suas vidas⁴. Nesse sentido, nossa intenção nesse artigo é ampliar

4 Como parte da revisão de literatura, destacamos algumas pesquisas que discorrem sobre a Associação Brasileira de Educação. A primeira a ser destacada é a pesquisa de Burlamaqui (2013), Casa de Oswaldo Cruz FIOCRUZ - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, sob o título "*A Divulgação Científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da Seção de Higiene (1924-1932)*", dissertação de Mestrado que analisou as ações em divulgação científica realizadas pela Associação Brasileira de Educação no período de 1924 a 1932, com destaque para os conteúdos veiculados por sua seção de higiene. Além disso, a autora discorre sobre a criação da ABE, trazendo informações a respeito de documentos que foram registrados na época da fundação da instituição e que hoje são vistos como fontes primárias para compreendermos a história da ABE. Silva (2019), da Universidade Estácio de Sá, aborda "*Armanda Alvaro Alberto e o Cinema Educativo na Escola Regional de Meriti*". Seu intuito foi analisar o uso do cinema para fins pedagógicos no âmbito do ideário da Escola Nova defendido por Armanda. Neste estudo a autora, descreveu sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, além do mais, traz informações da biografia de Armanda, onde destaca sua participação como educadora, feminista e ativista política. Haydn (2017) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP desenvolveu uma pesquisa com o seguinte título "*Uma liderança feminina no laicato católico: a trajetória política e intelectual de Amélia Rezende Martins na Ação Social Brasileira (1918-1932)*". A investigação buscou pesquisar aspectos relacionados à trajetória política e intelectual de Amélia Rezende Martins (1877-1948)

o debate sobre quem foram as educadoras que fizeram parte da ABE em seus primeiros anos de funcionamento e que colabora-

nos âmbitos da educação e da cultura entre os anos de 1918 a 1932. Na pesquisa a autora traz na sua escrita trechos que mostram que Amélia participou da Primeira Conferência Nacional de Educação (1927) como também apresenta a rede de conexões de Amélia na Associação Brasileira de Educação (ABE). A pesquisa de Valério (2013), da Universidade Federal do Paraná, discorre sobre o *“As Conferências Nacionais de Educação enquanto Estratégias de Intervenção da Intelectualidade Abena na Política Educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928-1942)”*. Este estudo buscou acompanhar as ações e a intervenção da Associação Brasileira de Educação no processo de elaboração da política e da legislação educacional para o ensino secundário no Brasil no período de 1928 e 1942. Além disso, pesquisou os agentes que lideravam essas reformas e como intervieram, direta e/ou indiretamente, nas políticas do Estado. O achado dessa pesquisa foi relevante para nosso estudo, pois trouxe informações sobre a criação da ABE e das Conferências Nacionais de Educação, organizadas pela Associação Brasileira de Educação. Quadros (2018) discorre sobre *“Bertha Lutz e a Construção de Condições para a Autonomia da Mulher Brasileira: trabalho, política e educação (1919-1937)”*. Na investigação, a pesquisadora analisou as intervenções nas áreas social, política e educacional que Bertha promoveu na sociedade brasileira, no período de 1919 a 1937, com vistas ao reconhecimento da mulher como cidadã. A pesquisa de Caruso (2006) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob o título *“Traço de União Vitrine: Educação Feminina, Ideário Católico e Práticas Escolanovistas no Periódico do Colégio Jacobina”*, dissertação que examinou como os Traços de União, periódico do Colégio Jacobina – que circulou entre 1908 e 1981 -, constituiu-se um espaço privilegiado para disseminação de um modelo de educação feminina, do ideário católico e de práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de um estudo pertinente, onde relata algumas informações importantes a respeito de Isabel Jacobina e do colégio por ela fundado. De um modo geral, os dados compilados, através deste breve balanço, nos oferecem elementos significativos para ilustrar a importância de nossa pesquisa, ainda que não se trate de um mapeamento exaustivo das produções. A realização dos recortes temáticos, temporais e espaciais nos estudos sobre a Associação Brasileira de Educação e como este tema vêm despertando interesse aos pesquisadores da História da Educação Brasileira, isto foi relevante para definirmos melhor nosso interesse pelo estudo da temática, aqui abordada. Noutras palavras, ao longo do levantamento bibliográfico, não nos deparamos com nenhum estudo voltado para a dimensão sobre a história das mulheres que fizeram parte da Associação Brasileira de Educação (ABE). Diante disso, essa questão passou a ser a base definidora do nosso problema de pesquisa, conforme podemos verificar mais adiante. De outro modo, ainda destacamos que há estudos historiográficos sobre a presença feminina em outras associações científicas, a exemplo do artigo de autoria de Sabino, Machado e Neves (2021).

ram com reflexões no campo educacional, cultural e científico tanto no na ABE quanto em outras instituições.

O nosso interesse em estudar a história dessas educadoras se deu por considerar a relevância de suas participações dentro da ABE e ainda por reconhecer a necessidade de fortalecer os debates em torno de suas memórias e histórias. Este exercício de trazer a trajetória de mulheres do passado vem sendo feito deste os anos de 1980, momento em que a historiadora francesa Michelle Perrot lança as bases daquilo que passaria a ser chamado História das Mulheres abrindo as portas para que outros pesquisadores trouxessem à tona a trajetória de operárias, mulheres pobres, escritoras, freiras, professoras e etc.

Vale salientar que a presença das mulheres nos estudos acadêmicos se desenvolveu ao longo desse tempo, muito em função do movimento das mulheres no campo da sociedade acompanhando as conquistas que elas vêm galgando no campo do mercado de trabalho e no mundo das conquistas sociais e políticas (Matos, 2000). Isso corrobora com Michelle Perrot quando esta diz que: “O desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o “movimento” das mulheres em direção à emancipação e à libertação” (Perrot, 2015, p. 15).

Todavia, mesmo que o campo História das mulheres tenha iniciado nos anos de 1980 e de lá pra cá muitos estudos nesse campo tenham sido desenvolvidos, inclusive em diálogo com o campo da história da educação, ainda percebemos que há muito a ser feito, há muitas histórias precisando ser retiradas do limbo onde ainda se encontram. Conforme nos diz Michelle Perrot:

A história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. [...] As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. (Perrot, 2015, p. 16).

Contribuir com esse esforço é nosso objetivo ao trazer através de um estudo o relato de vida de seis mulheres, a saber: Isabel Jacobina Lacombe (1869-1961), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Alice Souza de Carvalho de Mendonça (1881-1951), Branca de Almeida Fialho (1896-1965), Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) e Jerônima Mesquita (1880-1972). Algumas delas são amplamente conhecidas tais como Bertha Lutz e Armanda Álvaro Albert, todavia, outras ainda continuam pouco vislumbradas pelo estudos que se fizeram sobre a Associação Brasileira de Educação. Mulheres estas com trajetórias de vidas tão diversas, porém tão convergentes naquilo que as particularizavam que era o desejo de se firmarem enquanto educadoras, cientistas e pesquisadoras em seu tempo.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

A Associação Brasileira de Educação foi fundada em 16 de outubro de 1924 por um grupo de intelectuais de vários estados brasileiros, na sua maioria do Rio de Janeiro, outros de São Paulo e Minas Gerais, cuja sede localiza-se no Rio de Janeiro (RJ) Brasil, na rua México onde até o momento desenvolve

suas atividades. Os seus participantes eram oriundos de diversas classes sociais os quais exerciam diferentes profissões como professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros sendo eles liderados pelo professor Catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Heitor Lyra da Silva (1887 – 1926). A ABE era uma agremiação que tinha como objetivo criar um espaço na sociedade civil para sensibilizar e promover a divulgação e o aprimoramento de debates intelectuais a respeito das políticas educacionais elaboradas a nível estadual e depois a nível federal (PARECER/Nº 03/2005, p. 03).

A ABE tratava-se de uma instituição sem finalidade lucrativa de adesão voluntária onde reunia professores e interessados em educação e que cuja filiação à entidade se fazia por meio das sessões regionais, e, principalmente, por meio de conferências e congressos nacionais de educação que tratavam de temáticas específicas onde reunia intelectuais de vários estados para discutir temas sobre educação, cursos, publicações e pesquisa. Enfim, a atuação da ABE se dava através de encontros, onde se discutiam temáticas relacionadas ao ensino. Uma das iniciativas da Associação Brasileira de Educação foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 sob a orientação do educador e sociólogo Fernando de Azevedo (1894-1974). O lançamento desse documento constituiu-se em um acontecimento marcante na história da educação brasileira de seu tempo pois ele almejava uma escola totalmente pública e gratuita, mista, laica e obrigatória, para garantir uma educação comum para todo cidadão, ou seja, como igualdade de possibilidades para homens e mulheres (PARECER/Nº 03/2005, p. 03).

Esta Associação também promoveu várias Conferências Nacionais de Educação (CNEs) contando com a participação de vários educadores de todo o país. Foram realizadas treze CNEs, entre o período de 1927 e 1967. Esses eventos eram mobilizados com o propósito de discutir questões educacionais. A primeira foi realizada em Curitiba e a última no Rio de Janeiro.

As CNEs foram organizadas de maneira sistemática, tiveram poucas alterações de uma para outra, cada evento apresentava temáticas pertinentes e importantes, pois os debates eram guiados a partir dos trabalhos de teses dos membros da diretoria da ABE. Dentre os temas das CNEs, destacam-se:

Organização nacional do ensino primário, na I CNE; o ensino secundário, na II CNE; subsídios para a elaboração do anteprojeto do Plano Nacional da Educação, V CNE; a educação física, na VII CNE; o conceito de educação democrática, na IX CNE; subsídios para a lei de diretrizes e bases (LDB), na X CNE; financiamento da educação, na XI CNE; e educação para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, na XIII CNE. As conferências obedeceram ao critério da anualidade apenas entre 1927 e 1929 e entre 1933 e 1935. Dois grandes hiatos são notados na periodicidade do evento entre 1936 e 1941 e entre 1957 e 1966 (Vieira, 2017, p. 26).

É importante destacar que os debates e projetos da ABE influenciaram na elaboração de leis dos Sistemas Educacionais brasileiro, que traçaram diretrizes e bases da educação e de planos nacionais de educação. Isso significa que a criação da ABE teve grande importância para o Brasil pois segundo Burlamaqui:

Os principais objetivos práticos da Associação eram: organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil; publicar revistas, boletins, e relatórios periódicos

sobre questões de ensinoç manter museu escolar permanentemente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursosç promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticosç promover congressos de educação, regionais ou nacionaisç promover a representação do Brasil em congressos de educação no estrangeiroç organizar uma arquivo de legislação nacional, e estrangeira, sobre ensino e questões correlatasç facilitar a seus sócios a aquisição de livros e de material escolarç coooperar em todas as obras de educação física, moral e cívicaç facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantins, e de outros institutos auxiliares de ensinoç auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e estrangeiraç estudar e auxiliar a solução do problema da infância abandonadaç estimular a educação popular, quer quanto à cultura intelectual, moral e física, quer à instrução profissional (Burlamaqui, 2013, p. 23).

Portanto, a Associação Brasileira de Educação surgiu para dialogar e enfrentar os graves problemas educacionais, pois trata-se de uma instituição atuante durante esse momento de mudanças que enfrentou o país. Desde a sua criação, se empenhou em levantar informações sobre diversos temas importantes para serem discutidos em eventos que a própria instituição oportunizava. Além disso, ofereceu cursos, organizou Semanas de Educação e promoveu conferências, tudo no objetivo de transformar e melhorar os sistemas da educação de nossa nação (Silva, 2019, p. 54).

Entre os intelectuais envolvidos destacamos a presença de divesrsas mulheres, onde exerceram cargos de liderança tais como presidentes e diretoras de cursos, atuando nos encontros promovidos pela ABE e participando dos cursos, publicações, pesquisas, conferências e congressos nacionais. Dessa forma,

foi dentro desse cenário onde as seis educadoras que listamos acima atuaram e se destacaram, Isabel Jacobina Lacombe (1869-1961), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Alice Souza de Carvalho de Mendonça (1881-1951), Branca de Almeida Fialho (1896-1965), Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) e Jerônima Mesquita (1880-1972) foram mulheres de seu tempo, pertenceram a classes sociais abastadas e a famílias influentes (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

Elas poderiam ter se contentado ao que era esperado socialmente para elas, ou seja, se casar e viver abaixo da proteção de um marido bem posicionado economicamente e ter ficado numa condição confortável, mas ousaram romper com esse ideal para serem intelectuais e fazer parte de movimentos sociais em prol da causa educacional e feminista num contexto em que havia uma série de discursos que marginalizavam as mulheres que se distanciavam das expectativas sociais para o seu gênero (Soihet, 2013). A crítica era muito pesada para as mulheres intelectuais, principalmente as que se afirmavam feministas as quais eram duramente perseguidas e submetidas a uma série de zombarias, inclusive nos jornais da época, conforme afirmou a historiadora Rachel Soihet. Segundo esta:

A mulher intelectual, emancipada, em fins do século XIX e início do XX, constituía-se num mau exemplo para outras, levando-as a acreditar que poderiam subsistir sozinhas sem o concurso do marido, comprometendo toda a organização da sociedade. Voluntariamente, recusando-se a restringir seu universo à maternidade e à casa, desprezando suas funções naturais, as intelectuais eram fonte de todos os flagelos sociais (Soihet, 2013, p. 45).

Além de perseguir as mulheres que pleiteavam um lugar no cenário público e que não se contentavam com o binômio esposa-mãe, os diferentes discursos que circulavam na época desacreditavam da força criativa das mulheres fato é que o voto feminino no Brasil só foi efetivado em 1932 reivindicação esta iniciada ainda no século XIX na Europa e que obteve eco no Brasil através de escritoras tais como a northeriograndense Nísia Floresta (1810-1885) que na década 1830 já sinalizava para essa demanda em seus escritos.

Dessa forma, as seis educadoras que trazemos nesse artigo não só saíram de casa, mas sonharam com um mundo diferente daquele que estava predestinado para elas, se firmando profissionalmente no espaço público, espaço este visto como apanágio masculino. Elas não só romperam com essas expectativas mas também se colocaram, em pé de igualdade, com vários educadores homens, e colaboraram com rumos da educação do seu país através de suas participações na ABE bem como em outras instituições de apoio à ciência e à cultura construindo, inclusive, uma rede de diálogo entre elas.

Laura Jacobina, por exemplo, tinha estreitados laços de afeto com Isabel Jacobina, pois eram mãe e filha, ambas se dedicaram ao setor educacional por bastante tempo, quando foram diretoras do Colégio Jacobina e quando exerceram cargos na Associação Brasileira de Educação. Bertha Lutz e Jerônima Mesquita foram grandes parceiras na luta pelos direitos das mulheres, como também companheiras na fundação da ABE em 1924.

RAZÃO E SENSIBILIDADE: MULHERES NO MUNDO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA⁵

No romance *Razão e Sensibilidade* de autoria da escritora inglesa Jane Austen é apresentado aos leitores a história das irmãs Elinor e Marianne (AUSTEN, 2012). Ao longo da trama as irmãs nos apresentam duas energias opostas, porém complementares, na forma como reagem aos infortúnios que lhes são colocados ao longo da trama. Assim escreveu Jane Austen:

Elinor, a filha mais velha, [...] possuía uma força de entendimento e uma frieza de julgamento que a qualificavam [...]. Tinha um excelente coração, um temperamento afetuoso e sentimentos fortes; mas sabia como governá-los. [...]. As habilidades de Marianne era, sob muitos aspectos, bastante semelhantes às de Elinor. Era sensível e inteligente, mas intensa em tudo: suas angústias, suas alegrias não tinham limites. Era generosa, agradável, interessante: era tudo, menos prudente (Austen, 2012, p. 13).

A sensata e metódica Elinor e a romântica e impulsiva Marianne, se vêem compelidas a aceitar um destino infeliz por não possuírem fortuna nem influências em um mundo cujo jogo da sobrevivência era fortemente marcado por esses marcadores (Austen, 2012). *As duas personagens passam por um processo intenso de aprendizagem, mesclando razão com sensibilidade em busca por um final muito melhor do que aquele que era destinado para elas dado as barreiras de classe e de gênero às quais se encontravam limitadas.*

Através dessas personagens Jane Austen apresenta-nos um panorama da vida das mulheres de sua época as quais pre-

⁵ O título que abre essa sessão tomamos de empréstimo da obra *Razão e Sensibilidade* (2012) da escritora inglesa Jane Austen (1775-1817).

cisavam se mover em meio a uma sociedade rígida, cheia de regras e injustiças. Para além disso, Jane Austen nos traz numa mesma narrativa a representação de duas mulheres que tinham personalidades diferentes embora estivessem ligadas por laços estreitos de parentesco o que se refletia na forma como agiam e nas atitudes que desenvolviam frente às situações cotidianas da vida (Austen, 2012). Ao fazer esse movimento, a escritora nos mostrou em seu romance o quanto que o universo feminino é plural e diverso.

Dessa forma, nesse artigo também intencionamos fazer esse exercício que foi realizado por Jane Austen em seu romance mostrando que as seis mulheres que aqui biografamos, cada uma do seu jeito, viveu as limitações e as possibilidades em seus espaços de atuação. Por vezes corresponderam às expectativas sociais de seu tempo para o seu gênero e para a sua classe, por outras subverteram-as e as modificaram o que corrobora com a frase canônica de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher (Beauvoir, 2009, p. 361).

O que coaduna também com Soihet (1997) quando esta afirma que não existe uma forma única de ser mulher. Não existe uma mulher universal; ao contrário, existem formas diversas e plurais de experienciar a condição feminina. É justamente esse o pensamento que norteia nossa compreensão sobre as primeiras professoras que fizeram parte da ABE que, com trajetórias de vida diferentes, por outra via, estiveram unidas por um propósito que era a ascensão no espaço público através do exercício da intelectualidade em instituições educacionais e científicas.

Nesse sentido, nas fontes que pesquisamos sobre os primeiros anos da ABE, são constantes os nomes das cariocas Isabel Jacobina Lacombe (1869-1961), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974) e Branca de Almeida Fialho (1896-1965); Da gaúcha de Pelotas Alice Souza de Carvalho de Mendonca (1881-1951). Da paulistana Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) e da mineira de Leopoldina Jerônima Mesquita (1880-1972). Mulheres de seu tempo, mas que ousaram ir de encontro ao que era esperado para elas contribuindo com reflexões e sobretudo com ações que foram basilares para a construção de um país melhor tendo a educação e o mundo da ciência o leitmotiv de suas empreitadas.

É notável que durante a nossa pesquisa encontramos poucas informações sobre, Isabel, Alice, Branca e Jerônima. Acreditamos que ainda existe poucos trabalhos de pesquisa sobre a participação destas mulheres na ABE, o que encontramos limita-se a descrever como realmente se deu suas contribuições na instituição, para isto seria necessária uma pesquisa de mestrado ou tese, ou seja, um trabalho de maior fôlego com base em informações colhidas em fontes primárias. Sobre Bertha Lutz e Armanda Álvaro Alberto existem muitos registros, inclusive há diversos trabalhos feitos sobre suas vidas e obras, ou seja, muito já foi pesquisado sobre elas.

ISABEL JACOBINA LACOMBE (1869-1961)

Isabel Jacobina Lacombe, nasceu no Rio de Janeiro em 17 de fevereiro de 1869 e faleceu no dia 4 de janeiro de 1961, sendo filha do senhor Dr. Jacobino. Formou-se no Colégio Progresso e posteriormente, iniciou o exercício no magistério. Foi fundadora

do Curso Jacobina em 1902 no Rio de Janeiro, a partir de uma experiência de ensino num casarão situado no bairro nobre de Laranjeiras, onde Isabel e sua irmã Francisca Jacobina Lacombe, ministravam suas aulas, o qual obteve tanto êxito que sofreu uma ampliação passando a funcionar sob o status de escola (Caruso, 2006, p. 13-14).

Segundo as fontes que encontramos, percebemos que o pai de Isabel e sua irmã Francisca, muito ajudaram-na na empreitada da criação do Colégio Jacobina. Assim podemos observar no trecho escrito por Laura Jacobina, filha de Isabel, recordando os primeiros anos da escola:

Laura Jacobina Lacombe, situou a importância que ele foi adquirindo no cotidiano escolar, ao registrar que sua mãe Isabel Jacobina Lacombe, filha do Dr. Antonio de Araújo Ferreira Jacobina, recebeu, incentivada por seu pai, uma educação que contemplava o que havia de mais moderno em educação no final do século XIX. Retratado por Laura Jacobina Lacombe, como um homem de vasto interesse em assuntos educacionais, que participou ativamente na formação de sua filha junto à direção do Colégio Progresso, do qual era conselheiro, Dr. Jacobina cuidou de sua instrução, para que ela tivesse um conhecimento além do das mulheres daquela época (Caruso, 2006, p. 14).

A partir do nosso entendimento sobre o trecho destacado, compreende-se que o Colégio Jacobina teve na época bastante relevância para o processo educacional de muitas gerações. Além do mais, percebe-se que umas das famílias que mais engajou e usufruiu dessa instituição foi a família da professora Isabel Jacobina como podemos afirmar logo abaixo:

Percebe-se que várias gerações de uma mesma família, assim, estudaram nesse curso ou, ainda, ao se formarem, passaram a fazer parte do corpo docente da instituição. Isso aponta para a idéia inicial do Jacobina, que irá se prolongar ao longo das décadas, de associar educação à família (Caruso, 2006, p. 41).

De acordo com os registros de Laura Jacobina Lacombe, destacados por Caruso em seu trabalho de pesquisa os motivos que a fizeram criar o Colégio não foi somente por questões familiares. No seguinte trecho a autora descreve que a expansão do Colégio se deu a “partir dos ideais ligados não somente à família, mas também à educação moderna, religião e disciplina e que devido a isso, ao passar dos anos, o colégio viu multiplicar o seu número de matrículas, tendo que aumentar o quadro de professores e ocupar espaços maiores” (Caruso, 2006, p. 42). Logo após esse aumento de alunos e professores, foi necessário a mudança para um lugar mais acessível e que comportava um número maior de pessoas.

Assim, passou da casa de Isabel Jacobina Lacombe localizada à rua Almirante Tamandaré, onde esteve até 1912, para a rua **Guanabara**, onde o Curso se desenvolveu e fortaleceu seus ideais, gerando uma identidade muito própria. E foi justamente nesse período em que passou a receber o nome do pai de sua fundadora: Jacobina (Caruso, 2006, p. 42).

Conforme visto na citação acima, observa-se que o Colégio Jacobina oferecia um processo de ensino e aprendizagem significava para seus alunos, pois diante da procura é notável que se tratava de uma instituição de uma educação de boa formação.

ARMANDA ÁLVARO ALBERTO (1892-1974)

Armanda Álvaro Alberto, nasceu em 10 de junho de 1892, no Rio de Janeiro e faleceu no dia 05 de fevereiro de 1974 na mesma cidade, sendo filha de Álvaro Alberto da Silva e Maria Teixeira da Mota e Silva. Seu pai era médico com foco em questões sanitárias e envolvido na política da zona rural do Rio de Janeiro. Sua família de classe média alta pode proporcionar a Armanda o contato com um ambiente intelectual, o que lhe possibilitou o acesso ao mundo cultural. Armanda não frequentou escolas na infância pois sua formação na época se deu no espaço doméstico tendo sua mãe e alguns professores particulares os mediadores dessa formação, somente aos 14 anos é que ela ingressou regularmente numa escola (Mignot, 2010, p. 22-23).

Em 1912 Armanda ingressou no curso especial de literatura inglesa no Colégio Jacobina fundado por Isabel Jacobina Lacombe, como comentamos anteriormente. Esta instituição era reconhecida na época e famoso por suas iniciativas de inovar seus métodos de ensino, o que possibilitou a Armanda o aperfeiçoamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos sob a orientação de sua mãe e dos professores particulares (Mignot, 2010, p. 143).

Em 1919 Armanda mudou-se para Angra dos Reis no Rio de Janeiro acompanhada por seu irmão. Nessa cidade ela fundou uma escola ao ar livre para os filhos de pescadores da região, passou a ministrar aulas para crianças locais, ensinando-lhes a ler e escrever suprimindo assim a falta de escolas na cidade. Em 1921, deu continuidade ao seu projeto de educação popular.

Seu projeto de escola ativa considerava a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem seguia o modelo dos países europeus (Mignot, 2010).

Por volta de 1917, nessa mesma escola, Armanda iniciou sua carreira na área do magistério. Ao se dedicar ao magistério, fazendo da educação o carro chefe de sua existência, Armanda deu outros significados para sua vida, significados estes diferentes daqueles tradicionais que as mulheres vinham exercendo até então. A preocupação em prover uma melhoria nas condições para a educação no Brasil levou Armanda a atuar na presidência da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923 e a participar da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. No ano seguinte, Armanda viajou para Europa para estudar em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau (Mignot, 2010, p. 27-53).

Ao voltar para o Brasil, após formada pela Sorbone em 1918 Armanda presidiu a Seção de Cooperação da Família da ABE. Em 1930 liderou o “Memorial aos Editores Brasileiros” e também participou do I Congresso Internacional Feminista realizado no Rio de Janeiro que tinha como objetivo encaminhar ao chefe do governo as reivindicações e propostas das mulheres para o pleno exercício da cidadania. Dentre as principais demandas estavam o direito ao voto, o aumento das oportunidades educacionais e o cancelamento da incapacidade civil da mulher casada (Mignot, 2010).

Em 1932, ela assumiu a presidência da ABE junto com Afrânio Peixoto, educador, escritor e médico, nascido em 17 de dezembro de 1876 em Lençóis na Bahia. Assim como Armanda,

Afrânio também foi membro da Associação Brasileira de Educação no período de 1933 até 1947. No Conselho Diretor da ABE, juntamente com Edgar Sussekind de Mendonça e Francisco Verâncio Filho, Armanda defendeu uma postura de neutralidade política e religiosa da entidade. A educadora também foi signatária no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que foi um documento publicado em pleno Estado Novo que aconselhava o ensino laico e misto para meninos e meninas (Mignot, 2010, p. 147).

Como vimos anteriormente Armanda se destacou no cenário educacional brasileiro pois foi uma educadora com experiência pedagógica inovadora, defendia a participação das famílias no ambiente escolar e uma educação praticada ao ar livre. Além disso, ela também atuou como defensora da leitura, na construção de bibliotecas populares e infantis e desenvolveu uma política editorial de livros dedicados às crianças. Foi uma mulher militante no movimento feminista tendo fundado a União Feminina do Brasil, pois segundo Mignot foi “criada, em maio de 1935, neste clima de insatisfação e de organização de núcleos aliancistas, a União Feminina do Brasil surgia por iniciativa de “mulheres educadoras, intelectuais e trabalhadoras” (Mignot, 2010, p. 40).

ALICE SOUZA DE CARVALHO MENDONÇA (1881-1951)

Alice Souza de Carvalho Mendonça nasceu em Pelotas (RS), em 06 de março de 1881 e faleceu no dia 21 de maio de 1951. Formada pela Escola Normal de São Paulo, no período de 1930 a 1945, foi presidente da Federação das Bandeirantes do Brasil.

Consta na ata de 1927 do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação um trecho que quando discorre o momento quando a professora Branca Filho passa a presidência para Alice Souza Carvalho de Mendonça. Isso significa que Alice esteve presente na organização da ABE, no referido ano. Além disso, nessa mesma ata, dispõe de informações sobre disponibilidade de vagas para presidência (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

É conclusivo, que sobre a professora Alice Souza Carvalho de Mendonça, não foi possível escrever muita coisa, primeiro porque não encontramos trabalhos de pesquisas sobre sua biografia, nem tão pouco estudos falando de sua participação no movimento dos Bandeirantes que ela fez parte.

Mas, é notável através dos poucos registros, que Alice fez parte da ABE como foi constatado na ata do ano de 1927. Também é notório perceber que ela se apresenta como um membro da ABE que realizou trabalho na instituição e que com certeza deu sua contribuição. Diante disso, sua história não deixa de ser importante a qual ainda se encontra silenciada (Lacombe, 1927, p. 4).

BRANCA DE ALMEIDA FIALHO (1896-1965)

Branca de Almeida Fialho, nasceu no dia 10 de março de 1896 em Petrópolis no Rio de Janeiro e faleceu em janeiro de 1965, sendo irmã de Álvaro e Miguel Osório de Almeida e casada com o desembargador Henrique Fialho. Com os irmãos, Branca colaborou para o desenvolvimento da moderna fisiologia brasileira. Fisiologista e educadora, Branca Fialho foi uma das três

mulheres fundadoras da Associação Brasileira de Educação em 1924. Assim destacou Yolanda Lôbo:

A ata da criação da Associação Brasileira de Educação, em 16 de outubro de 1924, traz a assinatura de sete homens e três mulheres. São eles: Heitor Lyra, senador José Augusto Bezerra de Medeiros, Carlos Delgado de Carvalho, Mário Paulo de Brito, Vicente Linício Cardoso, Carneiro Leão, Antonio Levi Carneiro, **Bertha Lutz, Branca Fialho e Armanda Álvaro Alberto** (Lôbo, 2010, p. 12, grifos nossos).

Branca Fialho teve a oportunidade de presidir a Associação por dois mandatos. O primeiro deles teve o recorte temporal de 1934 a 1935 e o segundo de 1942 a 1944. Além disso, foi presidente da Federação de Mulheres do Brasil que, por sua vez, era filiada à Federação Internacional de Mulheres. Ao lado do seu irmão, realizou pesquisas experimentais no laboratório familiar organizando o primeiro centro de fisiologia experimental do Brasil e publicou obras nessa área dando realce ao ciclo de vida das rãs, das serpentes, dos tatus e morcegos (Pumar, 2018, p. 318).

Com seu falecimento o Brasil perdeu uma das suas educadoras mais atuantes, pois ela dedicou sua vida em prol da educação e do pensamento científico brasileiro. Como dito anteriormente foi coparticipe da fundação da ABE que desde a sua criação vem se empenhando em discutir os grandes problemas educacionais da nação presidente e membro permanente de seu Conselho Diretor e sócia vitalícia. Além disso, representou o Brasil, em vários congressos no Exterior, pela sua capacidade intelectual de trabalho e pela grande cultura mereceu do Governo Francês a *Legion d'Honneur*.

Branca Fialho, foi presidente da Federação das Senhoras do Brasil e uma das fundadoras do Instituto Brasil-Estados Unidos e da Aliança Francesa. Com entusiasmo e empenho prestado inestimável trabalho à causa educacional e cultural do Brasil por mais de 30 anos (CORREIO DA MANHÃ, 1965).

BERTHA MARIA JÚLIA LUTZ (1894-1976)

Bertha Maria Júlia Lutz nasceu em São Paulo em 2 de agosto de 1894 e faleceu em janeiro de 1965, sendo filha de Adolpho Lutz e Amy Marie Gertrude Fowler. Sua mãe era enfermeira e seu pai médico e cientista brasileiro que pesquisou numerosos trabalhos no estudo da Biologia de renome nacional e internacional.

É importante destacar que Bertha recebeu o incentivo de seus pais em relação aos estudos desde tenra idade e muitos membros da sua família foram atuantes na área educacional lecionando e dirigindo escolas, como por exemplo, a sua avó paterna que fundou o Collegio Suíço Brasileiro que foi fundado em 1880. Esta instituição quando foi fundada tinha como principal objetivo atender a comunidade suíça no Brasil. Como podemos observar Bertha, desde muito cedo, esteve cercada por pessoas que discutiam e conversavam sobre ideias, que olhavam para o mundo através do prisma da mudança e do progresso recebendo o estímulo delas. Isso, sem sombra de dúvidas, colaborou para o afloramento do seu interesse pelo mundo da ciência e da educação (Quadros, 2018).

Ao concluir o curso normal primário, em 1913, Bertha Lutz viajou para a Europa com sua mãe, onde na França, cursou

o curso Secundário para ingressar na Faculdade de Ciências da Universidade de Paris (Sorbone) em 1915 até se graduar em 1918. Nesta Universidade Bertha estudou Ciências Naturais com enfoque em ecologia, botânica, embriologia, química biológica. É importante destacar que Bertha teve contato com a ebulição dos movimentos sociais, sobretudo feministas, que eclodiram naquele momento em que a Europa vivia a Primeira Guerra Mundial (Quadros, 2018, p. 19).

Após voltar da Europa em 1918, e já formada pela Universidade de Paris (Sorbone), Bertha Lutz estava envolvida pelo pensamento feminista europeu e norte-americano o que delimitou toda a sua trajetória política, científica e educacional no Brasil. Respalhada com o desejo de fomentar a luta por direitos às mulheres brasileiras, nesse mesmo ano, Bertha fundou a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher cujas principais reivindicações buscavam tornar efetivo o reconhecimento da natureza humana das mulheres sendo reconhecidas, assim, enquanto membros ativos da sociedade através do voto, da educação e do trabalho (Quadros, 2018, p. 19). Segundo a pesquisadora Maria Margarth Lopes:

A ciência lhe conferia prestígio social e garantia legitimidade para suas causas. Nesse período em que a comunidade científica tomou para si a tarefa de tornar públicas as suas conquistas, a proeminência feminista de Bertha na mídia emprestou-lhe reputação em ciências (Lopes, 2008, p. 73).

Em sua carreira profissional Bertha atuou como zoóloga, botânica, advogada, feminista e educadora. Também trabalhou

junto com seu pai no Instituto Oswaldo Cruz onde atuou como tradutora e ajudou na organização do Museu do Instituto além de ter se dedicado à gravação de sons de anfíbios. Como cientista ela instituiu redes de sociabilidade nacionais e internacionais o que foi facilitado pelo fato dela falar francês, alemão, inglês e português.

Em 1924, Bertha despontou como uma das fundadoras da Associação Brasileira de Educação (ABE) conforme podemos visualizar na ata de reunião de fundação da instituição:

[...] realizada depois de algumas outras preparatórias, foram aprovados os Estatutos da Associação e eleitos, em seguida, para o Conselho Diretor, os 6 membros a que se refere o parágrafo 1º do artigo 4º dos referidos Estatutos. Os eleitos foram: Heitor Lyra da Silva, Levi Fernandes Carneiro, Antonio Carneiro Leão, Bertha Lutz, Mario Paulo de Brito e Vicente Licínio Cardoso, sendo que o penúltimo para secretário geral e o último para tesoureiro (ABE, Atas, 1924, p. 1).

Bertha Lutz permaneceu na ABE até o ano de 1925 quando pediu sua exoneração para viajar para os Estados Unidos com o objetivo de estudar. Com essas viagens ela tinha o interesse de alcançar “uma educação popular, por meio dos museus, e, em decorrência desses estudos, fez inúmeras visitas em mais de 100 museus nos Estados Unidos e Europa, a fim de implantar essa prática no Brasil” (Quadros, 2018, p. 32). Mesmo afastada oficialmente da organização da ABE, ela continuou envolvida nas questões ligadas ao tema educação no Brasil e foi, por várias vezes, solicitada para falar sobre temas relacionados a educação, publicados em jornais, entrevistas e congressos (Quadros, 2018, p. 42).

JERÔNIMA MESQUITA (1880-1972)

Jerônima Mesquita nasceu em Leopoldina, Minas Gerais, no dia 30 de abril de 1880 e faleceu em 1972 na cidade do Rio de Janeiro, onde morava. Filha de José Jerônimo de Mesquita e Maria José Vilas Boas de Siqueira Mesquita, seu avô paterno era um dos maiores empresários de pedras preciosas do império. Jerônima era a mais velha num grupo de cinco irmãos. De família rica e influente, ela cresceu na fazenda Paraíso situada no interior de Minas Gerais de onde, anos mais tarde, partiria para a capital do Rio de Janeiro.

Ela não frequentou escolas na sua infância, momento em que recebeu o ensino das primeiras letras, juntamente com seus irmãos, em casa sob os cuidados de tutores que seu pai trazia do Rio de Janeiro ou de outros centros urbanos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

Quando ficaram mais velhos, ela e seus irmãos foram estudar em colégios europeus. Jerônima cursou seus estudos secundários na França onde teve a oportunidade de presenciar o desenrolar dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Feminista. Sob a imposição da família ela casou-se aos 17 anos com um primo que não amava e com quem teve um filho. Depois de dois anos do enlace matrimonial Jerônima se separou do marido. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

Enfermeira e em meio a I Guerra Mundial, Jerônima ingressou como voluntária da Cruz Vermelha de Paris e logo após serviu à Cruz Vermelha Suíça. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), juntamente

com Bertha Lutz e Maria Eugênia. Tratava-se de um movimento de esfera nacional organizado no Rio de Janeiro em 1922, que tinha como propósito defender os direitos da mulher brasileira. Bertha Lutz, foi a principal articuladora desse movimento, pois suas principais reivindicações eram voltadas para o voto feminino, a instrução da mulher, a proteção às mães e à infância e uma legislação reguladora do trabalho feminino.

Além disso, Jerônima foi uma das pioneiras na luta pelo direito ao voto feminino e atuou no movimento sufragista ocorrido em vários países democráticos do mundo entre o fim do século XIX e o início do século XX. Junto com Bertha Lutz e Maria Eugênia lançaram um movimento à nação chamado de Manifesto Feminista em 14 de agosto de 1934. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E tendo em mente tudo o que foi descrito, reiteramos que nesse estudo tivemos como principal objetivo trazer ao centro das discussões um pouco mais da história de seis mulheres que fizeram parte da Associação Brasileira de Educação em seus primeiros anos de funcionamento. Levando em consideração que esta associação visava articular a sociedade civil em torno de debates educacionais de interesse do país, encontramos já em seus primeiros anos, seis educadoras se movimentando e ocupando cargos de liderança e chefia num contexto em que o mais comum era ver as mulheres ocupadas com afazeres domésticos e os cuidados com o marido e os filhos.

Na contramão disso, Isabel Jacobina Lacombe (1869-1961), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Alice Souza de Carvalho de Mendonça (1881-1951), Branca de Almeida Fialho (1896-1965), Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) e Jerônima Mesquita (1880-1972), lançaram as bases de uma instituição fundada em 1924 e que tem atuado ao longo de décadas no cenário educacional do Brasil. Elas foram mulheres de seu tempo, mas que ousaram algo que não era visto como comum pela cultura desse mesmo tempo em relação a elas. Talvez por terem conseguido acessar aquilo que era interpretado como o mundo dos homens metaforizado no saber, no trabalho e na profissão, umas mais, outras menos, foram ficando de fora das narrativas que se implementaram sobre a história da ABE.

No entanto, quanto mais nos debruçamos sobre as fontes referentes a esta instituição e mais avançamos a pesquisa em outros acervos, mais notáveis se tornam as contribuições dessas educadoras na luta por uma educação de qualidade em nosso país nos idos da primeira metade do século XX.

Tanto dentro da ABE quanto em outras instituições o comum é encontrá-las fazendo dos seus cotidianos uma luta contínua pelo desenvolvimento da ciência, pela popularização da educação e pela igualdade entre os gêneros. Nisso, destacamos Bertha Lutz que segundo Maria Margaret Lopes foi “uma das mulheres de sua geração que desfrutaram de incontestável autoridade política e científica” (Lopes, 2008, p. 73) e que cuja atuação foi vastamente enfatizada pela historiadora Rachel Soihet em seu trabalho de 2006. Outrossim, deixaram um legado de contribuições para a educação brasileira e, de maneira particu-

lar, para todas as mulheres e homens, pela luta dos seus direitos, pela liberdade e democracia.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Educação (ABE). Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/99-armanda-alvaro>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

Associação Brasileira de Educação (ABE). <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/122-branca-de-almeida-fialho>. Disponível em: Acesso em 07 de agosto de 2021.

Associação Brasileira de Educação (ABE). Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/121-bertha-maria-julia-lutz>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

Associação Brasileira de Educação (ABE). Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/116-alice-souza-carvalho-de-mendonca>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

Associação Brasileira de Educação (ABE), Verbete. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe>. Acesso em 5 de agosto de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). FONTES: CUNHA, L. Organização; INF. ARLETE PINTO DE OLIVEIRA E SILVA; NAGLE, J. Educação. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acesso em 07 de agosto de 2021.

AUSTEN, Jane. Razão e Sensibilidade. São Paulo: Martin Claret. 2012.

BARROSO, Manoel Antônio. Correio da Manhã, domingo, 24 de jan. de 1965. Ed. 22027, p.26. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=61394&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em 07 de agosto de 2021.

BRIRO, Mario Paulo de; SILVA, Heitor Lyra da; LUTZ, Bertha; CARNEIRO, Levi. Ata da 1^o seção, realizada em 22 de outubro de 1924, na sala dos professores da Escola Polytecnica.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BURLAMAQUI, Mariana Mello. A Divulgação Científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da Seção de Higiene (1924-1932). Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2013.

CARUSO, Andrea. Traco de União Vitrine: Educação Feminina, Ideário Católico e Práticas Escolanovistas no periódico do Colégio Jacobin. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006.

HAYDN, Amanda. Uma liderança feminina no laicato católico: a trajetória política e intelectual de Amélia Rezende Martins na Ação Social Brasileira (1918-1932). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2017.

LACOMBE, Victor. Associação Brasileira de Educação: Acta de 40^a sessão do Conselho Director realizada na Rua Chile 23 – 1^o andar. Museu da Educação: 1927.

LÔBO, Yolanda. “Bertha Lutz”. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010. (Coleção educadores).

LOPES, Maria Margaret. Proeminência na mídia, reputação em ciências: a construção de uma feminista paradigmática e cientista normal no Museu Nacional do Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.73-95, jun. 2008.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Por uma História da mulher*. Bauru: EDUSC. 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Alberto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

PARECER 03/2005. Disponível em: http://www.abe1924.org.br/images/docs/parecer_n_3_abe.pdf. Acesso em 7 de agosto de 2021.

PERROT, Michelle. *Minhas histórias das mulheres*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PUMAR, Letícia. “Almas sem Abrigo”: o laboratório de fisiologia dos irmãos Ozório e os debates sobre ciência e educação na Primeira República. *Política & Sociedade - Florianópolis* - Vol. 17 - Nº 38 - Jan./Abr. de 2018.

QUADROS, Raquel dos Santos. *Bertha Lutz e a Construção de Condições para a Autonomia da Mulher Brasileira (1919-1932)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Univerisade Estadual de Maringá. Maringá. 2018.

SABINO, R. do N.; MACHADO, C. J. dos S.; NEVES, V. N. S. Cleilde Pereira e o pioneirismo feminista na Academia Parai-bana de Letras. *History of Education in Latin America - HistE-LA, [S. l.]*, v. 4, p. e25628, 2021. DOI: 10.21680/2596-0113.2021v4n0ID25628. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/25628>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Priscila Louredo Alves da. Armanda Álvaro Alberto e o cinema educativo na Escola Regional de Meriti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2019.

SOIHET, Rachel. Feminismos e antifeminismos: mulheres e sua slutas pela conquista da cidadania plena. Rio de Janeiro: 7letras. 2013.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da história. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. O feminismo tático de Bertha Lutz. Florianópolis: Mulheres, 2006.

VALÉRIO, Telma Faltz. As Conferências nacionais de Educação como Estratégias de Intervenção da Intelectualidade Abena na Política Educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928-1942). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 19-34, jul./set.2017.

ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE - LUTAS, MOVIMENTOS E DESAFIOS (1930-1982)¹

Octávio José Zimbico –
Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique (UEM)
José G. Gondra (UERJ)

Figura 1 - Escola Primária do bairro popular de Nametequeliua, Nampula, segunda metade do século XX.



Fonte: Acervo fotográfico do Arquivo Histórico de Moçambique/Universidade Eduardo Mondlane.

1 Esse texto se baseia em uma parte da tese de doutorado “Morre a Tribo e nasce a Nação?” Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique, defendida por Zimbico, em 2016, no Proped/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A produção deste texto se deu no âmbito das atividades do projeto UERJ/CAPES/PRINT.

INTRODUÇÃO

A evolução política do ensino na África “portuguesa”, segundo Belchior (1965), pode ser caracterizada em três períodos distintos; o primeiro período, dos descobrimentos à extinção das ordens religiosas (1834) em que o “Estado confia à Igreja toda a responsabilidade sobre os problemas do ensino e da educação” sendo os educadores “todos ou quase todos sacerdotes e o espírito que anima superiormente toda a obra educativa é o espírito católico”. O segundo período, de 1834 a 1926, ano da extinção das missões laicas, também designadas de missões civilizadoras, sendo que o Estado “substituiu-se à Igreja na missão educativa” com indivíduos laicos e padres seculares como educadores e o “pensamento que imprime a orientação política do ensino é o pensamento laico”. O terceiro período é marcado pelo Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e de Timor (Decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Belo). O “Estado e Igreja colaboram estreitamente na administração de todos os graus e tipos de ensino, dividindo contudo os setores” em que desenvolvem ações, porque às missões católicas portuguesas “é confiado todo o ensino, especialmente destinado aos indígenas”. As características deste ensino, segundo este autor, são “a feição nacionalista e prática”, sendo obrigatório, nas escolas, “o uso e o ensino da língua portuguesa”. Exigia-se que os professores tenham nacionalidade portuguesa, ainda que fossem de origem africana (Belchior, 1965, p.5-13).

Neste capítulo, focalizamos aspectos da história dos processos de escolarização em Moçambique, que corresponde ao terceiro período assinalado por Belchior, de modo a refletir a

respeito das continuidades e descontinuidades na estrutura e funcionamento do ensino primário (EP), entre 1930 e 1982.

CONSTRUIR A “PERSONALIDADE MOÇAMBICANA” – DESAFIOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

A política geral de educação colonial consistia no incremento da difusão da língua portuguesa; apoio aos escolares de maior aptidão intelectual², para que alcançassem os vários níveis de ensino, mediante uma ação social escolar mais eficiente; desenvolvimento de uma ação intensiva no sentido de interessar a juventude nos problemas provinciais e nacionais e de esclarecer sobre a missão de Portugal no mundo; reestruturação e valorização do serviço extra-escolar; e intensificação dos subsídios ao ensino particular (Cunha; Almeida; Monteiro, 1987, p.84).

A análise de Azevedo (1958), que em 1949 chefiou a Repartição Central dos Serviços de Instrução de Angola, centra-se no papel de organismos supranacionais que intervieram no campo ensino. Com efeito, segundo explica, a Organização das Nações Unidas (ONU) interveio na política do ensino africano, tendo como uma das preocupações primordiais o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em assembleia geral, em 1953, que determinava a luta contra a discriminação, incluindo o acesso à escola, como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações.

Outros organismos criados tomavam a questão da educação como objetivo fundamental: a Comissão para o Estudo da

2 No período colonial, porém, a aptidão intelectual era determinada em função da cor dos alunos. Dessa forma, era criado, validado e tomado como regime de verdade um discurso baseado na “teoria da cor mais inteligente”.

Situação Racial na União Sul-africana; a Comissão do Sudoeste Africano; a Comissão de Cooperação Técnica em África (CCTA), fundada em 1948, que promoveu “várias conferências para estimular progressos educativos”³, parte das quais participavam representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O Conselho da Tutela, previsto no art.º 76 da Carta das Nações Unidas, obrigava os países com territórios a eles adstritos a favorecer o desenvolvimento da instrução às populações que lhes estavam confiadas e formulou aos países tutelares um questionário sobre a aplicação do princípio da segregação, no que respeita à raça, cor, religião e, ainda, a eventuais restrições na escolarização das meninas (UNESCO, 1975).

Azevedo (1958, p.39) refere que a UNESCO só “acidentalmente” terá influenciado a política de ensino em África, através de um curso de educação de base na Somália italiana e assistência na Libéria. Com exceção destas duas intervenções, afirma desconhecer “outra intervenção técnica” daquela organização em territórios ao sul do Saara⁴. No contexto dos esforços concertados, só depois de 1954, após uma magna reunião realizada em Montevidéu, é que os países membros da organização são “con-

3 Em Acra, em 1948, foram tomadas resoluções sobre o Ensino Primário, secundário, técnico, preparação e permuta de docentes, educação de massa, edificação de escolas. Em Nairobi, 1951, acrescentou-se a troca de pessoal administrativo, livros, métodos para incrementar o ensino feminino. Posteriormente, a Conferência que se realizou em Tanarive, Madagáscar, em 1954, deu continuidade aos temas das sessões anteriores, nomeadamente, quanto à introdução do livro escolar nas escolas primárias africanas, e também foi debatida a questão do papel social do professor. Em 1957, a conferência realiza-se em Luanda, antecedida por uma reunião ocorrida em Lisboa, em junho de 1956 (Madeira, 2007; Azevedo, 1958; UNESCO, 1975).

4 A UNESCO, nos anos 1960, apoiava a elaboração de programas de ensino para o projeto educativo das “zonas libertadas” implementado pela FRELIMO.

vidados” a desenvolver a instrução obrigatória e gratuita⁵, no EP, promovendo assim a escolarização dos territórios metropolitanos dependentes, em conformidade com o art.º 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Terá sido, também, recomendado que a política educativa procurasse suprimir todas as formas de discriminação: racial, sexual, linguística ou religiosa. Azevedo (1958) sintetiza o panorama do ensino em África em 12 princípios, dos quais nove se adequam ao Ensino Primário, designadamente:

1. a tendência para a obrigatoriedade do ensino primário;
2. tendência para a escolarização de toda a população em idade escolar;
3. aumento de verbas para a instrução pública;
4. aumento das percentagens com encargos educativos nos orçamentos privativos dos territórios;
5. planificação das tarefas escolares, de ordem geral e os limitados à instrução;
6. preparação ativa de professores em todos os níveis de ensino;
7. progressivo interesse pela educação das meninas;
8. importância das línguas do povo civilizador na difusão do ensino (mesmo para os que haviam sido defensores do vernáculo);
9. carência de construções escolares apropriadas.

5 O EP em Moçambique já era obrigatório desde 1869, porém, não era gratuito. Nos termos do artigo 8 da Lei 18/2018, de 28 de dezembro, o Ensino Primário Completo (6 anos de escolaridade), em todas as escolas públicas de Moçambique, é gratuito.

Estes nove princípios oferecem pistas relevantes para dimensionar o nível de preocupações do regime colonial português relativamente ao desenvolvimento do EP, no início da segunda metade do século XX. Por isso, estes princípios podem ser categorizados em preocupações de natureza política que deviam ser traduzidas em assuntos organizacionais, administrativos, financeiros e patrimoniais - imprescindíveis ao funcionamento de qualquer nível de ensino, incluindo o EP.

Os esforços para o desenvolvimento do ensino nas províncias ultramarinas, incluindo Moçambique, partem “umas vezes” da iniciativa do governo e “outras vezes” da iniciativa dos governadores-gerais ou “até dos simples governadores distritais; outras ainda de organismos, institutos ou associações particulares” (Azevedo, 1958, p.160)⁶. Relativamente às iniciativas nacionais em prol do ensino onde existia a condição de indigenato, Ávila destaca o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor⁷, de 1926, do ministério de João Belo, pela proteção dada às missões católicas e, conseqüentemente, pela extinção das missões civilizadoras e, posteriormente, em 1940, o Acordo Missionário, conjugado com o Estatuto Missionário, em cujos artigos (66 a 74), confiavam às missões o “ensino destinado especialmente aos indígenas”, ficando o Estado com a responsabilidade inalienável dos planos e programas.

A escolarização dos indígenas visava à “aquisição de hábitos e aptidões de trabalho e preparação de trabalhadores rurais

6 Para pensar o problema da instrução no processo de independência brasileira, cf. Limeira, Clemente, Gondra (2022); Limeira, Gondra (2022) e Limeira (

7 Decreto nº 12.336, de 13.10.1926, de João Belo, Ministro do Ultramar, que define o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor– as “missões civilizadoras”.

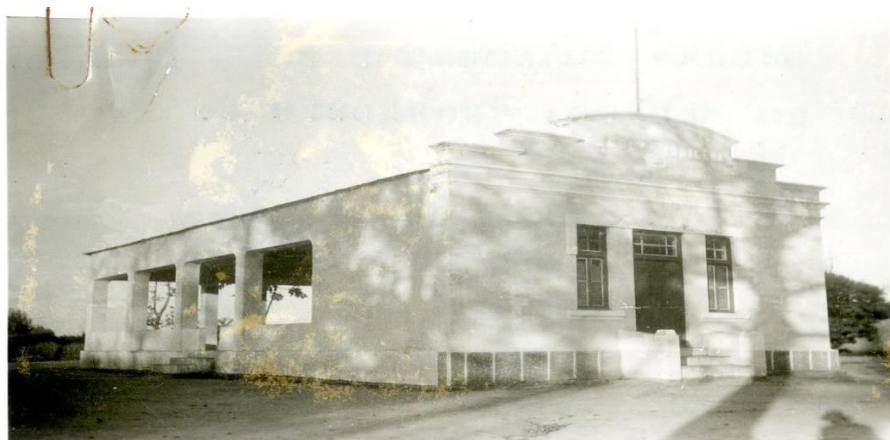
e artífices”, em um ensino “nacionalista” e “prático” em língua portuguesa e ministrado por portugueses. Em suma, um ensino específico para indígenas, totalmente confiado às missões católicas, no qual o Estado intervém com a indicação dos planos, programas e certificados de exame (Azevedo, 1958, p.130-131). Estas iniciativas que surgem após 1940, ligadas ao ensino no ultramar são, para Azevedo, um certo tipo de universalismo ou uma crescente harmonização, equivalência dos esquemas e currículos com os existentes no território metropolitano, que resultam na implementação de medidas organizacionais, administrativas, financeiras e patrimoniais já referidas.

Azevedo entendia que a iniciativa legislativa devia estar centrada na metrópole, de forma a definir os “cânones do ensino português” em todo o território e escolas. Às províncias ultramarinas, competiria possuir um crescente nível de autonomia sustentada em legislação que conferisse uma descentralização administrativa e autonomia financeira, para que dessa forma administrassem e fiscalizassem livremente suas atividades. Este fato justificava a criação, por decreto, da Direção-geral do Ensino, no Ministério do Ultramar, em cujo preâmbulo estava implícito que servia para garantir a harmonia da orientação geral; orientação superior dos serviços de instrução nas colônias; proposta, ao ministério, da extensão às colônias da legislação educacional promulgada na Metrópole; manutenção de relações com o Ministério da Educação Nacional; e, ainda, o recrutamento e seleção do pessoal docente a exercer funções no Ultramar (Madeira,2007).

No que se refere às remodelações, o EP foi objeto de duas: uma em 1941 e outra em 1950. Quer na primeira, quer na segun-

da, estava dividido em elementar e complementar. Na revisão de 1950, funcionava com uma 5ª classe. Ávila afirma desconhecer evidências que provem que o nível complementar tenha sido alguma vez posto em prática.

Figura 2- Escola Rudimentar para Indígena, Ribáuè, Nampula, segundo quartel do século XX.



Fonte: Acervo fotográfico do Arquivo Histórico de Moçambique/Universidade Eduardo Mondlane.

Na província de Moçambique surgiu o EP Rudimentar, “estrutura própria para o ensino destinado exclusivamente aos ‘indígenas’”, com o objetivo de “conduzir gradualmente o indígena tido por ‘selvagem’ para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de ser português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”⁸, organizando-se em ramos: rudimentar, profissional e normal. A figura 2 é um exemplo de muitas escolas chamadas “rudimentares”, instaladas em várias partes de Moçambique. Como mostra a figura, esta escola apresenta uma certa precariedade, quer em termos do tamanho

⁸ Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930.

das instalações, assim como o aspecto geral da sua conservação, inexistência da bandeira (de Portugal), inexistência de espaços verdes e um modelo arquitetônico relativamente menos sofisticado.

Contrariamente, a figura 3 mostra uma imagem de uma Escola Oficial, mais sofisticada do ponto de vista arquitetônico e de apetrechamento e, por consequência, com melhores condições de funcionamento.

Figura 3- Escola Primária Oficial “Filiados da Mocidade Portuguesa”, Marrupa, Niasa, 10.6.1973.



Fonte: Acervo fotográfico do Arquivo Histórico de Moçambique/Universidade Eduardo Mondlane.

Apologista da unificação do ensino, Azevedo entendia que o “ensino de adaptação não era aceito de boa vontade nem pelas entidades eclesiásticas, ao qual se confiou, nem pelos próprios indígenas, que preferiam a instrução primária de tipo europeu” (1958, p.156-165).

O plano de fomento tinha definido as seguintes metas para o EP: elevação, até 1975, da taxa de escolarização para 50%, envolvendo, nesse ano, 868.000 crianças, em idade própria; preparação de monitores escolares em número suficiente, facultando-lhes uma intensa conscientização dos valores nacionais; reciclagem dos agentes docentes, para uma maior garantia do aproveitamento dos alunos; instituição do curso noturno para professores do Magistério Primário e para professores do Posto Escolar; ajustamento progressivo do salário médio mensal dos docentes do ensino oficializado, visando a equiparação ao vencimento dos monitores escolares do ensino oficial; estudo de tipos de edifícios escolares de baixo custo possível, tanto nos meios urbanos como nos rurais; apoio ao Centro de Produção Radiofônica na sua atividade destinada ao EP (Cunha; Almeida; Monteiro, 1987, p.84-85).

Entre 1926 e 1930 o EP passava de 33.041 para 42.868 alunos⁹ assistidos por 545 professores que ministravam aulas em 326 escolas. Segundo Cunha, Almeida e Monteiro (1987), em 1931, Moçambique elaborou uma monografia sobre a Instrução Pública para uma Exposição Internacional em Paris, organizada por Lyautey, na qual se defendia a integração das populações na “franca solidariedade nacional, que tende a elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das suas províncias ultramarinas” (p.49). Entretanto,

Tendo em consideração o fato de que os povos primitivos não podiam ser civilizados senão pouco e pouco e de que as colônias se compunham de elementos, uns civilizados, outros primitivos, instituíram-se dois gêneros de ensino primário: um, para europeus e assimilados, outro para os

9 Vide a Tabela 1– Acesso ao Ensino Primário (1930–1982).

primitivos. Não haveria separação de cores e de raças: esta era senão a diferença entre diversos graus de civilização, diferença portanto de ensino que tinha que ser levado em conta, sob pena de ser ineficaz (Cunha; Almeida; Monteiro, 1987, p.50).

Segundo Mondlane, “nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o Estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado” (1975, p.69). No que se refere aos níveis de implementação da política do ensino, o regime colonial português depositava confiança na Igreja Católica. Com efeito, ela desempenhava um importante papel na recontextualização dos objetivos políticos a que a instrução se propunha. Assim:

Em 13 de Outubro de 1926 promulgou-se o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor. Enquanto as Missões católicas portuguesas passaram a ser subsidiadas pelo Estado, os missionários ficaram com direito à aposentação. Deste modo, quanto ao Ensino, tornou-se possível haver colaboração entre o Estado e a Igreja (Cunha; Almeida; Monteiro, 1987, p.48).

Na segunda metade do século XX, o peso relativo do investimento público no setor da educação era o seguinte: 0,42% em 1960; 0,57% em 1965; 0,79% em 1970; 0,95% em 1974 (Castiano; Ngoenha, 2013, p.44), valores abaixo dos que passaram a ser investidos no período pós-independência. Segundo Castiano e Ngoenha, a situação internacional a partir dos anos 1960 não era favorável ao sistema colonial devido ao recrudescimento de greves, surgimento e atuação de movimentos de libertação

nas colônias, entre outros fatores. Não obstante, Castiano e Ngoenha destacam uma relativa expansão do acesso à instrução escolar em Moçambique, graças ao aumento do investimento no setor, por tão reduzido que houvesse sido. Estes autores, porém, chamam atenção ao fato de, a seu ver, este aumento não refletir, “na verdade, uma preocupação genuína dos portugueses em melhorarem a situação da educação nas colônias, em particular em Moçambique”(Castiano; Ngoenha, 2013, p.44). Para sustentar essa tese, Castiano e Ngoenha (2013) comparam a quantidade de recursos financeiros destinados à educação moçambicana com os que eram destinados à Angola e Tanzânia, e classificam-na como tendo sido “irrisória”.

Os dados de Castiano e Ngoenha (2013) podem ser justificados por explicações dadas em outras pesquisas. Por exemplo, nos anos 1960 até 1970, “a economia moçambicana tornara-se débil, pela sua fraca produtividade”, situação justificada pelas já referidas greves e pela intensificação da luta armada de libertação de Moçambique – da qual resultou a conquista de largas “zonas libertadas”. Este cenário desafia a afirmação segundo a qual nesse período houve falta de interesse no alargamento do acesso à escola, até porque “Moçambique, em 1970, gastava com a escolarização da sua juventude, cercade 6% das suas receitas” (Cunha, Almeida; Monteiro, 1987, p.79). Apesar de “irrisórios”, estes valores representam um certo esforço na disponibilidade de recursos educacionais como pressuposto para o aumento das oportunidades de acesso à instrução escolar, de uma forma geral, e ao EP, de modo particular.

Diferentemente de Cunha, Almeida e Monteiro (1987), Castiano e Ngoenha (2013) parecem ter uma impressão negativa sobre a vontade de incremento do investimento na educação pelo regime colonial português, ao fundamentarem a sua tese em dados estatísticos que mostram que os “indígenas” eram estatisticamente desfavorecidos no acesso à escola. Tal fenômeno não pode ser analisado somente nos anos 1960 e 1970, que por si representam o ponto mais alto da consciência nacionalista e libertária dos moçambicanos, mas sobretudo do carácter histórico destas desigualdades que vinham se acentuando desde a concepção da “inferioridade” do “indígena”.

Já no período imediatamente a seguir a independência de Moçambique os gastos correntes com a Educação apresentavam um comportamento diferente, ao fixarem-se na casa dos 17,9% em 1980; 17,5% em 1981 e 19,0% em 1982, o que em termos globais revela um esforço cada vez maior de investimento no setor (Mazula, 1995, p.198).

AS ESTATÍSTICAS COMO FONTE - POSSIBILIDADES E LIMITES

A tabela 1 mostra que as taxas brutas de admissão e as taxas líquidas de escolarização registraram um crescimento assinalável, contrariamente à população escolarizável diante da população geral, o que implicava um abrandamento no crescimento natural da população; sendo que os esforços de escolarização não surtiam necessariamente os devidos efeitos em termos do efetivo global escolarizado. Uma comparação das taxas de escolarização ao crescimento da população escolarizada leva

a concluir que no período anterior à independência pouca população escolarizável tinha acesso à escola, o que corrobora a intenção de colocação de barreiras à escolarização dos nativos, porquanto, o número de escolas havia crescido consideravelmente; fato que confirma a intenção do aparelho colonial português em impedir o despertar de uma consciência nacionalista, conforme considera Lopes (2004).

Particularmente, a taxa líquida de escolarização que se vinha registrando no período anterior a 1975 duplicou os pontos percentuais no período imediatamente posterior, estabelecendo uma relativa proporcionalidade com o efetivo absoluto da população escolarizada. Outrossim, as taxas brutas de admissão igualmente duplicaram no período imediatamente posterior a 1975. Contrariamente a essa tendência, o crescimento total da população e, por conseguinte, da população escolarizável, é de percentagem inferior que a da população escolarizada, o que confirma os resultados de esforços cada vez maiores na democratização e universalização do acesso ao EP no período pós-independência.

As taxas médias de crescimento anual da população escolarizável dos anos 1960 a 1980, situam-se perto dos 2,14%. Em outra análise, as taxas médias anuais de crescimento da população escolarizada mostram variações, entre 1930 e 1979, mas, geralmente, com valores percentuais positivos. Já no período de 1980 a 1982 a população escolarizada decresce. Este período é marcado por dificuldades exacerbadas pelos já referidos efeitos combinados do conflito armado, crise econômica e desastres naturais, fatores que poderão ter estado na origem desta tendência.

Tabela 1- Acesso ao Ensino Primário (1930-1982)

Anos	Pop. Geral	Pop. Escolarizável	Porcentagem	Pop.Escolarizada	Taxa bruta de adm	Taxa líquida de escolarização	Tax. Cresc. Pop. Geral	Tax. Cresc. Pop.Escolarizável	Tax. Cresc. Pop. Escolarizada
1930*	3,849,977	731,496	19.0%	42,868	5.9%	1.1%			
1931				55,715					23.0%
1932				64,958					14.2%
1936				57,625					12.7%
1939				68,135					15.4%
1940*	5,085,630	966,270	19.0%	77,927	8.1%	1.5%			12.6%
1945				118,163					34.0%
1950*	5,738,911	1,090,393	19.0%	165,942	15.2%	2.9%			28.8%
1955				260,075					36.1%
1960*	6,603,653	1,254,694	19.0%	416,174	33.2%	6.3%			37.5%
1961	6,748,273	1,282,172	19.0%	420,081	32.8%	6.2%			0.9%
1962	6,896,060	1,310,251	19.0%	426,973	32.6%	6.2%			1.6%
1963	7,047,084	1,338,946	19.0%	419,751	31.3%	6.0%			1.7%
1964	7,201,415	1,368,269	19.0%	422,950	30.9%	5.9%	2.2%		0.8%
1965	7,359,126	1,398,234	19.0%	412,005	29.5%	5.6%			2.7%
1966	7,520,291	1,428,855	19.0%	433,229	30.3%	5.8%			4.9%
1967	7,684,985	1,460,147	19.0%	467,353	32.0%	6.1%			7.3%
1968	7,853,186	1,492,105	19.0%	537,538	36.0%	6.8%			13.0%
1969	8,025,171	1,524,782	19.0%	578,296	37.9%	7.2%			7.0%
1970*	8,200,000	1,558,000	19.0%	566,929	36.4%	6.9%	2.1%		2.1%
1971	8,379,580	1,592,120	19.0%	543,761	34.2%	6.5%		2.1%	4.3%
1972	8,563,093	1,626,988	19.0%	603,460	37.1%	7.0%			9.9%
1973	8,750,625	1,662,619	19.0%	577,997	34.8%	6.6%			4.4%
1974	8,942,264	1,699,030	19.0%	672,000	39.6%	7.5%			14.0%
1975	9,138,100	1,831,541	20.0%	692,044	37.8%	7.6%			3.0%
1976	9,338,224	1,876,579	20.1%	1,308,804	69.7%	14.0%			89.1%
1977	9,542,731	1,922,724	20.1%	1,406,468	73.1%	14.7%			7.5%

1978	9,751,717	1,970,004	20.2%	1,488,942	75.6%	15.3%	5.9%
1979	9,965,280	2,018,447	20.3%	1,580,130	78.3%	15.9%	6.1%
1980*	12,130,000	2,068,081	17.0%	1,467,091	70.9%	12.1%	0.8%
1981	12,421,120	2,118,935	17.1%	1,455,080	68.7%	11.7%	2.4%
1982	12,719,227	2,171,040	17.1%	1,413,796	65.1%	11.1%	2.8%

Fonte: Produzida por Zimbico (2016) a partir de dados dos Anuários Estatísticos (de 1930 a 1974); dados do I RGPH [1980]; Augusto (1957); Cunha et al. (1987); Mazula (1995); Gómez (1999) e Castiano e Ngoenha (2013).

Como se pode perceber, a estatística, como ciência do Estado, produz e agrega determinadas informações, de modo a favorecer uma percepção geral da situação da escolarização, no caso, a do ensino primário. Neste caso, para finalizar, cabe algumas observações sobre os investimentos de quantificação e visibilização desta tecnologia do Estado.

Foucault (1998, p.122) salienta a importância do conhecimento estatístico para o Estado, enfatizando que graças a esse recurso é possível avaliar o nível de abrangência das opções políticas e práticas delas decorrentes no que se refere aos projetos do governo e das populações. Basicamente, existem quatro funções básicas, e interdependentes, das estatísticas: “gerir, reformar, delimitar e comparar”.

A teoria e a arte de governar se encontram ligadas ao “conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi chamado de estatística, isto é, ciência do Estado” (Foucault, 1998, p.285). É neste ponto que se enquadra o conceito foucaultiano de “governamentalidade”, para designar as práticas de gestão governamental que têm a população como seu objeto, na economia seu saber fundamental e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.

As estatísticas de modo geral e as da educação, de modo mais particular, são modeladas para fornecerem conjunto de indicadores a serem empregados para gerir as populações e orientar as políticas públicas e privadas. As estatísticas, como se sabe, funcionam como instrumento teórico-metodológico, para classificar, quantificar, cifrar, possibilitando descrever aspectos da sociedade, permitindo conhecê-los, pensá-los e planificar ações no sentido de transformar determinadas situações (Biccas, 2014, p.13); através do seu uso na implementação de políticas educativas.

Vários autores destacam a produção e utilização das estatísticas para vários fins, incluindo a pesquisa em história da educação. Esta ferramenta pode ser considerada como espécie de centro de referência para, a partir dela, “fazer emanar normas, práticas, estruturas para aglutinar esforços” e para classificar o ensino (Senra, 2014); pois, permitem retornar ao passado e abrir a visão do mundo (Caldeira-Machado, 2014). Pode servir, igualmente, para organizar a nação para melhor governação (Camargo, 2014); ordenar a nação (Lima, 2014); quantificar a educação (Gil, 2014); bem como, funcionar, como ponto central da realidade posta em números, demandando uma análise atenta dos usuários (Xavier, 2014).

No caso em destaque, as informações agregadas na tabela 1 servem de fonte histórica porque fornecem elementos relativos ao fenômeno da educação e do Estado, passíveis de análise crítica sobre os efetivos escolares e escolarizáveis (conforme metas, cenários, planos e estratégias), como, por exemplo: as taxas

de admissão brutas¹⁰; taxas de admissão por idade específica¹¹; taxas de escolarização brutas¹²; taxa de escolarização líquida¹³; taxa de escolarização por idade específica¹⁴; taxas de conclusão; taxas de aprovação; taxas de abandono escolar; crescimento absoluto dos efetivos, entre outras, com vista e encontrar elementos sobre a abrangência das prioridades e opções políticas, bem como a relação entre efetivos escolarizáveis, escolares e a população moçambicana.

No entanto, apresentada nestes termos, dificulta ou impossibilita perceber as assimetrias regionais, as desigualdades sociais e de gênero, por exemplo. Fazer aparecer estes elementos implica em outra política do Estado, uso de outras planilhas e mobilização de outros indicadores de modo a reorientar as ações das agências públicas, privadas e sujeitos sociais implicado na tarefa de instruir e bem formar as populações.

Como pode o Estado atuar na instrução pública, e nos demais domínios da administração, se ao menos não pode contar com dados fidedignos sobre a população, escolas, alunos e professores? Como pode gerir se não pode nem contar? Como pode atuar, enfrentar os problemas, se nem os conhece? Essas são algumas questões complementares que Faria Filho (1999) coloca

10 A taxa de admissão bruta corresponde ao quociente entre o número de alunos no 1º ano de estudo e a população de idade oficial de admissão.

11 A taxa de admissão por idade específica corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade específica no 1º ano de estudo e a população da mesma idade específica.

12 A taxa de escolarização bruta corresponde ao quociente entre o número total de alunos em um ciclo e a população do grupo de idade correspondente ao ciclo.

13 A taxa de escolarização líquida corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade escolar correspondente a um ciclo e a população de idade escolar correspondente a este ciclo.

14 A taxa de escolarização por idade específica corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade dada no ensino e a população da mesma idade

“em defesa do uso das estatísticas” como fonte para a pesquisa histórica.

As estatísticas permitem, também, investigar a estruturação burocrática dos serviços educativos, recrutamento dos técnicos, formas de coleta e divulgação das informações e um conjunto de serviços estabelecidos pelo Estado (Faria Filho, 2003, p.83-84). Elas também são uma forma de “conhecimento e representação” sociais, compreendendo as relações entre elas, as ciências modernas e os sistemas de governo; “maneira de conhecer” por matematizarem as relações; “maneira de representar” porque procuram conhecer e expressar a realidade; “maneiras de classificar”, ainda que, frequentemente, sejam entendidas como neutras e expressão pura da realidade (Faria Filho, 1999, p.117-135).

Portanto, nessas formas de classificar o mundo, produzem-se inteligibilidades, denotando que as estatísticas são maneiras de ler o mundo comprometido com determinados princípios de racionalidade moderna e com os modos de governos das pessoas e da realidade social como um todo. Assim, representar a realidade por meio de textos alfanumerários, tabelas, gráficos ou de outros inúmeros recursos da moderna tecnologia deixa de ser entendido como simples maneiras complementares de dar a ler a sociedade, mas como modos específicos/científicos de produzir determinadas representações da vida social e de dá-la a ler.

Por fim, as transformações e permanências na oferta do ensino primário em Moçambique, entre 1930 e 1982 requer observar as lutas, desafios e sonhos que motivaram o curso da vida e da sociedade moçambicana. Um marcador bastante relevante

do período pode ser atribuído ao modo como Moçambique foi colonizado e explorado pela metrópole portuguesa, mas também pelo modo como o processo de independência foi conduzido e aos alinhamentos e desalinhamentos que o mesmo favoreceu. Neste caso, cumpre pensar o papel atribuído à escola primária, que passa muito longe de ser algo neutro e inerte, como advoga uma das lideranças da emancipação moçambicana. Afinal, para Samora Machel

A tarefa principal da educação, no ensino, nos livros de texto e programas, é inculcarem cada um de nós a ideologia avançada, científica, objetiva, coletiva, que nos permite progredir no processo revolucionário. A educação deve preparar-nos a assumir a nova sociedade e as suas exigências. A educação deve dar-nos uma personalidade moçambicana, que, sem subserviência alguma, assumindo a nossa realidade, e em contato com o mundo exterior, assimilar criticamente, as ideias e experiências de outros povos, transmitindo-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática. (Machel, 1978, p.12)

De um modo geral, o processo revolucionário referido por Machel tinha a responsabilidade de construir uma nova sociedade, cujos alicerces se opusessem ao carácter discriminatório do Ensino Primário, que apesar de ter passado a ser obrigatório, a partir de 1869, seguia estratificando os alunos por cor e grupo social. Neste sentido, essa estratificação dava respaldo a que os alunos de origem europeia, asiática e local, desde que aderissem ao estilo de vida europeu, frequentassem o Ensino Oficial – considerado mais avançado, ao passo que a maior parte dos “locais” frequentavam o Ensino Rudimentar - considerado mais atrasado. Como consequência, e por força dessas diferenças,

os alunos “indígenas” somente tinham acesso ao Ensino Oficial caso concluíssem o Ensino Rudimentar e ainda tivessem a idade estabelecida em lei; o que terminava por se constituir em barreiras adicionais e aprofundar os processos de restrição à formação escolar. Tudo isso dificultava a construção da “personalidade moçambicana”, uma das tarefas da educação tão reclamada por Samora Machel, um dos protagonistas do processo de independência moçambicana. Reclamação que ainda ecoa nos que lutam pelo acesso universal, gratuito e de qualidade para todo/as moçambicanos/as.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ávila de. Política de Ensino em África. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1958.

BELCHIOR, Manuel Dias. Evolução da Política de ensino em Moçambique. In: Curso de Extensão Universitária. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, 1965.

BICCAS, Maurilane de Souza. As estatísticas educacionais brasileiras: um projeto e um homem. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: IBGE, p.11-16, 2014.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. Cooperação, estatística e obra educativa: Teixeira de Freitas em Minas Gerais na década de 1920. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p.101-136, 2014.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Organizar a nação, “missão de nossa geração”: concepção e política de população em Alberto Torres e Teixeira de Freitas. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p.137-168, 2014.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino. E. A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CUNHA, Joaquim da Silva; ALMEIDA, Adelino A. M.; MONTEIRO, Fernando Amaro. Africana, n.1. Porto: Centro de Estudos Africanos – Universidade Portucalense, 1987.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. (Orgs.). A memória e a sombra: a escolar brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, p.117-135, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís Nívea. (Orgs.). Historiografia e história da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p.77-97, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GIL, Natália de Lacerda. O Convênio, as Estatísticas Escolares e o Discurso Político Educacional. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p.241-266, 2014.

LIMA, Marcos Rangel de. O Convênio estatístico no contexto da produção estatística anterior e dos debates educacionais em

torno da IV Conferência Nacional de Educação. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p.169-200, 2014.

LIMEIRA; Aline; CLEMENTE, Edgleide; GONDRA, José. (Org.). Independência & Instrução no Brasil: História, Memória & Formação (1822-1972). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022.

LIMEIRA, Aline de Moraes (Org.). História da educação & projetos de Brasil no processo de independência. Curitiba: Appris, 2022.

LIMEIRA, Aline. M.; GONDRA, José. G. Educação e processos de emancipação no Brasil : novas abordagens e perspectivas (1815-1872). Curitiba: Appris, 2022.

MACHEL, Samora. Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1978. (Coleção estudos e orientações; n. 2).

MADEIRA, Ana Isabel. Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950. 2007. 638 f. Tese de Doutorado (Ciências da Educação-Educação Comparada). Universidade de Lisboa, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007.

MAZULA, Brazão. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Lisboa: Terceiro Mundo, 1975.

SENRA, Nelson de Castro. A atividade estatística na Primeira República, tentativas de cooperação federativa (1890-1930). In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p.35-68, 2014.

UNITED NATIONS FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE ORGANISATION (UNESCO). Planejamento da Educação: um levantamento mundial de problemas e perspectivas. 2.^a ed. Trad. Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

XAVIER, Libania. Conhecer, mensurar e educar: o debate educação brasileira na primeira metade do século XX sobre estatísticas. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, p. 219-240, 2014.

ZIMBICO, Octávio José. Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOCENTES NA ARGENTINA E NO BRASIL. ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA COMPARADA¹

Adrián Ascolani

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina)

aascolani@yahoo.es

Julián Gindin

Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil)

jgindin@id.uff.br

A comparação do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação tomando dois casos nacionais, que por sua vez compreendem casos estaduais e locais heterogêneos, é uma tarefa complexa, mas possível. Existem identidades docentes, modelos organizacionais, visões de mundo e ideologias, estruturas regulatórias, e táticas sindicais que, por sua semelhança, permitem a tarefa comparativa.² No final do século XIX e na primeira metade do século XX, formaram-se as primeiras associações nas principais cidades, principalmente capitais de províncias ou estados, nas quais estavam localizadas as instituições formadoras, havia maior concentração de empregos e muitas vezes se concentrava o poder político.

¹ O presente capítulo é uma tradução, com algumas modificações, de Ascolani e Gindin (2018).

² Para uma comparação histórica sistemática da Argentina e do Brasil, ver Fausto e Devoto (2004).

Nesse meio século, a organização, em geral, caracterizava-se por corresponder a um certo nível de ensino, ou à rede na qual trabalhavam os professores. No Brasil, quem esteve à frente das experiências associativas foram os professores estaduais, fato compreensível porque, ao contrário da Argentina, nunca houve um segmento significativo de professores federais no ensino básico. Outras características deste associativismo docente decorriam do carácter técnico-profissional do trabalho docente e do enquadramento dos professores como “funcionários públicos”. Isto lhes concedeu alguns privilégios em relação a outros assalariados e ao mesmo tempo dificultou o uso de ações coletivas diretas, como a greve.

Assim como as semelhanças são muitas, as diferenças também o são. Uma característica distintiva foi o grande peso do Estado, e particularmente do governo federal, no financiamento e gestão da educação na Argentina. Essa centralidade do Estado educador argentino também significou maior homogeneidade, controle e formação dos professores primários, bem como uma regulação relativamente precoce da carreira docente.

Muito se tem falado na produção historiográfica sobre o “apostolado laico” dos professores e professoras das escolas normais como obstáculo à sindicalização e à greve. Mas é importante não esquecer que essa característica distintiva mantinha o setor unido, e sem essa identidade coletiva e essa prévia sociabilidade institucional, a construção das associações docentes teria sido mais difícil. A tardia organização dos professores de nível médio e mais ainda de professores universitários, explica-se em parte pela ausência ou menor presença relativa de uma formação comum que marcasse a sua identidade profissional.

A questão da consciência de classe do professor tem sido já uma preocupação dos anarquistas, no início do século XX, sendo depois uma preocupação dos intelectuais comunistas e mais tarde, na década de 1970, de líderes sindicais influenciados por essas concepções anteriores e pelo avanço contemporâneo das novas correntes de esquerda. Basicamente, eles concebiam, numa perspectiva teleológica, que haveria um transitar de um associativismo corporativista e centrado na profissão para um estágio superior, de consciência da classe trabalhadora. Através desta consciência de classe os interesses setoriais tenderiam a coincidir com os interesses gerais da classe trabalhadora, bem como suas estratégias e táticas de luta. Essa visão da realidade tem transformado a própria realidade, contribuindo para moldar uma certa identidade e ação coletiva de professores organizados.

Os professores fazem parte do amplo setor de assalariados e, como outros grupos que o compõem, possuem conhecimentos técnicos profissionais, adquiridos em instituições de formação criadas, legitimadas e/ou supervisionadas pelo Estado. O controle estatal também foi em certa medida aplicado ao próprio exercício de sua profissão –especialmente no caso dos docentes públicos– o que lhe conferiu os atributos de agente público. Em consequência, o Estado tentou separá-lo da política partidária ou das ideologias que possam ser contrárias aos preceitos constitucionais. Por sua vez, os professores legitimaram suas reivindicações criticando aos governos por não atuar de acordo com o interesse público.

Ao longo da primeira metade do século XX, os professores perceberam-se como assalariados qualificados, no caso dos professores formados nas escolas normais, e como profissionais no caso de professores de ensino médio – já que se formavam em instituições de ensino superior–, ambos a serviço da sociedade. Os elementos simbólicos em torno de sua função cultural tiveram grande peso na percepção que o professor formava de si mesmo, em relativa coincidência com a que outros setores sociais tinham dele – “relativa”, porque foi sempre foi heterogênea a consideração da condição intelectual do professor, ou de seu prestígio social. No entanto, é compartilhado nestas visões que o professor teve e continua a ter -ainda com a sua progressiva proletarização – uma missão-função social de serviço público pela natureza do trabalho executado, tanto pela população infantil ou juvenil que envolve, bem como o seu papel na reprodução ou na mudança da sociedade. Neste contexto, é importante considerar o professor, e mesmo outros membros do coletivo “trabalhadores em educação”, como centro de múltiplas interpelações; e concebê-lo como um estrato socioeconômico resultante da relação dinâmica entre as variáveis constituintes desse ator, como seu grau de treinamento, seu nível de renda, seu acesso ao consumo material e cultural, suas posições ideológicas, suas ligações com outros agentes sociais e com as autoridades do sistema educacional. Com efeito, a reconstrução da experiência associativa acumulada e o contexto sócio-político em que se deram as ações coletivas dos professores é fundamental para superar abordagens reducionistas que buscam explicar práticas apenas com base nas características da categoria.

Este capítulo reconstrói o desenvolvimento do sindicalismo dos trabalhadores em educação na Argentina e no Brasil, com o objetivo de apresentar o processo histórico, revelando a multiplicidade de organizações que atuaram e sua transformação ou extinção.

Em tentativa anterior de sistematização (ASCOLANI, 2018), temos caracterizado as sucessivas formas históricas de associacionismo dos professores na Argentina, em termos de seus programas e ações, da seguinte forma: a) associativismo profissional: articulado pela identificação com os funcionários públicos e com o sacerdócio laico e professoral da difusão da cultura escolar e letrada, com prática de colocar demandas perante as autoridades públicas; b) sindicalismo docente oposicionista: tem como objetivo disseminar a consciência sindical entre os professores, entendidos como trabalhadores da educação subordinados ao Estado ou à empresa patronal, para que ocupem o lugar central como vanguarda intelectual do proletariado no processo da revolução social, através da criação de sociedades de resistência e do uso da ação direta; c) associativismo docente legalista: com foco na defesa corporativa dos professores, centrou-se na reclamação aos governos pela arbitrariedade dos seus funcionários ou autoridades políticas em relação ao trabalho e à carreira docente; d) sindicalismo docente reformista: vinculado informalmente com as centrais sindicais de tendência anarquista e sindicalista revolucionário, utilizou a ação direta, enfrentando a hostilidade férrea dos governos, que concebiam os professores como agentes do Estado sem direito de greve; e) sindicalismo docente oficial tutelado pelo governo: concebido

como organização que faria a mediação entre os trabalhadores e o Estado, enquadrado no ordenamento estatal para concentrar a representação docente perante o Estado, teve um intenso papel importante na negociação dos salários e da estabilidade; f) sindicalismo confederativo de professores: impulsionado pela intenção de unificar lideranças por meio de comissões intersindicais, federações, frentes e confederações, buscou dar alcance nacional à sua influência; g) sindicalismo docente de movimento social (ou que atua em frentes político-sindicais): confrontador com as políticas estatais e orientado para o protesto político junto com outros setores afetados pelo ajuste estatal e a flexibilização trabalhista.

Essas categorias também podem ser úteis para pensar um marco interpretativo preliminar e geral do desenvolvimento do associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, sempre que não se esqueça que em cada um desses países houve momentos, ritmos e intensidades particulares. Ao analisar comparativamente experiências associativas e as reivindicações docentes em ambos os países, percebe-se claramente uma relativa convergência ao longo do século XX. Como será tratado em detalhe mais adiante, no Brasil, as expressões do sindicalismo docente oposicionista e o sindicalismo docente reformista tiveram muito pouco peso na primeira metade do século XX, e as tentativas de estabelecimento de um sindicalismo docente tutelado pró-governo ocorreram no setor privado. O sindicalismo confederativo dos professores foi tardio e teve pouco vigor no setor público, pelo menos até a década de 1970. O Associativismo profissional e o Sindicalismo legalista de professores predomi-

naram no Brasil durante a maior parte do século XX, esvaindo-se ao afirmar o sindicalismo docente de movimento social, nos anos 1980.

ASSOCIATIVISMO PROFISSIONAL E SINDICALISMO OPOSICIONISTA

Na Argentina, os primórdios das associações de professores correspondem às duas últimas décadas do século XIX e estão diretamente relacionados à vida cultural em torno das Escolas Normais, que se estenderam a todas as capitais provinciais na década de 1880. Provavelmente a *Asociación Nacional de Educación*, criada em 1886, inspirou outras entidades pela semelhança dos seus objetivos de universalizar a escolarização, contribuir para a formação profissional dos professores e disseminar a cultura intelectual na sociedade. Foram constituídos núcleos de esta entidade nas capitais das províncias de Salta e La Rioja, e entidades semelhantes em outras províncias, como a *Sociedad Unión del Magisterio de Santa Fe*, a *Asociación de Maestros de Catamarca* e a *Sociedad Progresista* -de Mendoza.

Esse momento pré-sindical, tanto no caso argentino como no caso brasileiro, caracteriza-se por ser expressão da relação de trabalhista e profissional no exercício cotidiano do magistério, havendo apenas manifestações excepcionais de protesto em situações extremas de atrasos de pagamento ou queda do salário real. Nesse sentido, são manifestação precoce dos vínculos corporativos as reclamações e demandas dos professores do Rio de Janeiro na década de 1870, organizados precisamente com essa finalidade, ou a resolução tomada, em 1881, pelos professores de

San Luis (Argentina) de paralisar seus trabalhos devido ao atraso salarial de oito meses, custando a demissão do diretor e dos oito professores que participaram do protesto (Cucuzza, 1986).

Na década de 1890 e na década seguinte, surgiram associações de professores em numerosas cidades da Argentina, que agregaram a seus objetivos culturais outros de caráter sindical, ou seja, a defesa de direitos docentes no plano material e moral, pois eram frequentes as irregularidades no pagamento e as arbitrariedades sofridas pelos professores. Em alguns casos, estas organizações também desenvolveram atividades mutuais. Embora seus objetivos e métodos fossem completamente diferentes dos das sociedades operárias, o impulso que os socialistas, anarquistas e sindicalistas revolucionários deram a ação sindical como uma nova forma de obter melhorias trabalhistas certamente influenciaram os professores a agregar a defesa sindical à já experimentada ação cultural de suas associações. A primeira foi a *Liga de Maestros de San Juan* (1892-1894) seguida pelo *Centro Unión Normalistas* e a associação de ajuda mútua *El Magisterio* (ambos na Capital Federal) e o *Centro de Maestros de Tucumán* (1897). No início do novo século, surgiram sociedade deste tipo em Rosário (1889), e nas províncias de Santiago del Estero, Buenos Aires (1900), Mendoza, Corrientes (1903), San Juan (1905), Tucumán (1905), Misiones (1907), e o *Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria y Superior* (da Capital Federal), que deu origem à *Asociación Nacional de Maestros* (1903), que chegou a ter filiais em Misiones, Corrientes e Tucumán. Outras entidades desse período parecem ter tido principalmente propósitos de colaboração com o progresso educacional, embora ainda

não tenham sido estudados, como o *Círculo del Magisterio*, Corrida (1901); o *Círculo del Magisterio*, Santa Fe (1902); *Unión del Magisterio Entrerriano* (1902), a *Asociación de Maestros de la Pampa* e a *Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo* (1910) –da mesma província–; a *Asociación de Maestros de Misiones* (1910); a *Asociación del Magisterio de Córdoba* (1913) (Salinas, 1910; ACRI, 2013). Esta extensa lista de organizações revela a rápida difusão alcançada pelas associações docentes e permite intuir a evolução desse vínculo profissional inicial para outro corporativo, de defesa dos interesses da categoria, ainda pré-sindical se se levam em consideração as táticas utilizadas para atingir os seus objetivos, pois em geral limitavam-se ao pedido ou reivindicação perante as autoridades ou à denúncia nos jornais. Os professores e professoras tinham uma identificação evidente com o funcionalismo público, embora com a particularidade de conceber seu trabalho como missão civilizatória, entendendo como tal a transmissão do conhecimento, de valores éticos e patrióticos e uma visão bastante compartilhado sobre o curso do progresso social (Lionetti, 2007). As semelhanças entre as associações foram fomentadas pela circulação de professores e ideias. Desde cedo, a *Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires* realizou viagens de delegados para as províncias, para organizar uma confederação (Salinas, 1910).

Paralelamente a essas ações, um setor de professores da Capital Federal, constituiu a *Liga Nacional de Maestros*, em 1911. Este grupo coincidiu com a crítica à situação trabalhista dos professores, mas tinha um programa avançado que combinava o laicismo com as críticas a aspectos estruturais da instituição

escolar, visto que alguns de seus dirigentes estavam diretamente relacionados com as *Escuelas Racionalistas* da cidade de Buenos Aires, de influência libertária e republicana espanhola, inspirada nas ideias de Francisco Ferrer Guardia. Dentro desta Liga havia tendências mais moderadas e outras abertamente anarquistas, que questionavam as escolas públicas e privadas como órgãos da burguesia e do conservadorismo. Eles concordaram com a necessidade de profissionalizar a profissão docente e melhorar sua condição econômica, intelectual e social (Barcos, 2012). Com estes propósitos, esta organização promoveu uma ação sindical, em 1912, quando o pagamento dos salários tinha duas semanas de atraso. Através de uma petição apresentado ao *Consejo Nacional de Educación*, a entidade reivindicava a normalização do pagamento. Dada a resposta negativa, a *Liga Nacional de Maestros* preparou uma greve desde meados de julho, no marco da qual os ativistas mais radicais questionaram a autoritarismo e a corrupção do governo escolar. A consequência foi a suspensão sem vencimentos dos 600 signatários do abaixo-assinado, convidando-os a retratar-se do tom desrespeitoso utilizado, e também dos professores que não compareceram ao seu trabalho. Uma semana depois, a greve havia fracassado, embora o Comando de Greve insistisse em continuar com a medida. No início de setembro foi pago o salário solicitado pelos professores, e ao final daquele mês o *Consejo Nacional de Educación* suspendeu a punição aos vinte ativistas que promoveram a greve (Manocchi, 2013).

A profissionalização da profissão e do corpo docente argentino, através de escolas normais ou institutos de professores secundário foi progressivo, mas contundente, enquanto Brasil

não tinha a mesma unidade ou homogeneidade devido à diversidade de situações estaduais, ao menor vigor das escolas normais e às maiores dificuldades económicas e políticas do Estado para avançar na escolarização da população. Ao contrário do que aconteceu na Argentina, o governo federal caracterizou-se por uma relativa debilidade, durante o período que se iniciou em 1889 e terminou em 1930. Em ambos os países, as associações de professores que surgiram tinham uma capacidade de ação coletiva muito limitada; e normalmente os salários em atraso ou a queda do salário real não tiveram efeitos perturbadores porque os professores tendiam a tolerá-los ou, provavelmente, a deixar a profissão. A identidade docente era refratária aos discursos classistas, de confrontação com as autoridades.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, constituíram-se associações semelhantes às do tipo moderado, com forte influência de professores normais. Algumas organizações ainda não têm sido pesquisadas, como o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco e o Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, que atuaram no final do século XIX e início do século XX, respectivamente.

Em 1901, foi criada a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, tornando-se a principal experiência coletiva docente desta etapa, com 320 integrantes no ano seguinte, dos quais um terço trabalhava no interior do estado de São Paulo, mais do que dobrando esse número antes do final da década. Era uma sociedade de ajuda mútua, com serviços médicos, jurídicos e de assistência financeira aos seus membros. Editou uma revista e defendeu a representação dos professores

no governo da educação, a equiparação salarial entre professores formados nas escolas normais e professores formados nas escolas complementares, a reativação do Conselho Superior de Instrução Pública e a estabilidade no emprego. De 1904 a 1907, uma liderança socialista levou a Associação a certo distanciamento em relação ao Estado, ao reclamar pelas perdas salariais, mas depois a organização retornou à sua posição legalista e mutualista, se dissolvendo após 1918 (Catani, 1989). Na cidade de Rio de Janeiro, os professores colocaram demandas trabalhistas à princesa Izabel, através da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte (fundada em 1888) e criaram a Associação dos Professores do Brasil, que tinha por objetivo se tornar uma entidade nacional, mas em nenhuma caso conseguiram criar uma organização estável (Lemos, 2006; Vicentini; Lugli, 2009).

No quadro deste fraco desenvolvimento associativo do magistério no Brasil, ocorreu uma greve que foi a ação sindical mais radicalizada da primeira metade do século XX –segundo o conhecimento histórico atualmente disponível–. Trata-se da greve de professores das escolas públicas municipais de Salvador da Bahia, que exigia o pagamento de salários atrasados, em janeiro de 1918, numa ação desesperada que custou a suspensão de seu principal dirigente, Isauro Coelho. Assim criou-se o *Centro de Defesa do Professorado Primário Bahiano*, que manteve a greve até agosto quando, com a mudança de autoridades municipais, foram pagos os salários reclamados e o líder docente foi reincorporado ao quadro de funcionários (Costa; Conceição, 2002).

A Associação de Professores do Rio Grande do Norte, criada em 1920, foi muito bem sucedida. Tinha um perfil moderado e colaborava com o governo. Entre suas funções estavam: assistência mútua aos associados, organização de congressos pedagógicos, criação de uma biblioteca e interação com as autoridades para a melhoria do ensino (Cavalcante, 1999; Dos Santos, 2008). Essa associação foi influenciada em meados da década de 1920 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve os mesmos propósitos de alfabetização em massa, embora no quadro mais inovador do movimento escolanovista. A ABE indicou delegados que percorreram diversos estados, promovendo a criação de associações locais de educação, filiadas àquela entidade nacional, que contribuíram para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação escolar. Em alguns casos, os educadores que participaram da gestão dessas associações por um curto período de tempo depois organizaram associações sindicais, como aconteceu na cidade de Pelotas, com a Associação Sul Rio-Grandense de Professores (1924) (Cardoso, 2011). Como resultado deste incentivo ao associativismo dos professores surgiram, em 1930 e antes da chegada de Getúlio Vargas ao governo, o Centro do Professorado Paulista e a Sociedade Amazonense de Professores (Nicida, 2013).

SINDICALISMO LEGALISTA E SINDICALISMO REFORMISTA

Na Argentina, a deterioração comercial e financeira durante a Primeira Guerra Mundial resultou na crise fiscal de algumas províncias que contraíram dívidas e aumentaram seus gastos. Como consequência, registaram-se atrasos de vários me-

ses no pagamento dos salários aos professores, provocando uma propensão a modificar seu comportamento dócil para com o Estado empregador. Neste contexto foram criadas novas organizações em Misiones, La Rioja, San Juan, Entre Ríos e Río Negro. As entidades representavam, em geral, os professores das redes provinciais, enquanto os professores da rede federal das áreas rurais e dos territórios nacionais tiveram maior dificuldade para se organizar.³

Pode se ver que todas as províncias tinham suas associações sindicais de professores, porém, apenas na província de Mendoza, em 1919, e na província de Santa Fe, em 1921, os educadores confrontaram os governos com greves contra o atraso salarial. Docentes de Mendoza, no final de 1917, se reuniram em assembleia e se pronunciaram contra a forma como a Direção-Geral das Escolas (provincial) administrou as verbas para a educação, solicitando maior intervenção do Conselho de Educação (federal), e contra as suas decisões que afetavam a estabilidade no emprego. Por isso, as relações entre o Diretor Geral das Escolas e os docentes ficaram ressentidos e, em retaliação, vários professores foram demitidos, incluindo uma supervisora que liderou o movimento –Florencia Fossatti, que anos depois seria militante do Partido Comunista– além de atrasar o pagamento de salários até chegar a nove meses sem pagamento. Os professores se mobilizaram e criaram uma entidade sindical, chamada *Maestros Unidos de Mendoza*, em abril de 1919, que se filiou à *Federación Obrera Regional Argentina do IX Congreso (FORA IX Congre-*

³ Entre essas organizações estão a *Asociación de maestros nacionales "Renovación"*, de Santa Fe (1925); a *Asociación del Magisterio Láinez*, de Jujuy; e a *Federación de Docentes Nacionales*, de Entre Ríos -cujas datas de criação ainda não conhecemos.

so) (sindicalismo revolucionário). Para se opor a esta situação, o governo tentou criar uma associação oficial, a *Unión de Maestros Mendoza*. A situação gerou uma grande greve dos professores, que contou com a solidariedade da *Federación Obrera Provincial*, que declarou uma greve geral de solidariedade na província que durou 8 dias. Em resposta, o governo demitiu um número significativo de professores grevistas – que seriam reincorporados um ano depois. Os professores criaram uma nova organização, a *Asociación de Maestros de Mendoza*, também com perfil rebelde (De La Vega, 2011; Ascolani, 1999).

Do ponto de vista pragmático, nem a greve de Mendoza nem a de Santa Fe tiveram sucesso para os professores, porque as autoridades mantinham uma posição firme em relação à inadequação das medidas de força. De outro lado, foram intensas experiências coletivas que questionaram o lugar social e econômico dos professores e mostraram aos próprios professores que eles poderiam ser agentes de ações radicalizadas para levantar suas reivindicações. Comparando os dois países, pode-se dizer que as condições para a ação sindical foram relativamente mais propícias na Argentina, devido a vários fatores: a maior intensidade da agitação sindical em geral; um cenário político relativamente mais moderno e liberal, e a profissionalização dos docentes inspirados por um discurso pedagógico mais audaz. Também outros fatores mais estruturais, como o caráter mais urbano da população e, conseqüentemente, dos professores (Gindin, 2015).

Grande parte da década de 1920 foi de impasse sindical para os professores na Argentina. Era uma situação favorável para as entidades moderadas, como a *Confederación Nacional de*

Maestros, devido à paralisação dos grupos com filiações revolucionárias. Esta entidade, também de caráter sindical, mas com perfil legalista, foi criada em 1916, com o nome de *Asociación Gremial del Magisterio Nacional* (NIGRO, 1984). Era uma entidade da Capital Federal que tinha como propósito se expandir para as províncias. Sua diretriz ideológica era o respeito à ordem sistema social vigente, e se posicionou contra as tendências radicalizadas durante a conjuntura do “triênio vermelho” argentino (1919-1921) (Acri, 2013). O episódio com maior ressonância pública, que envolveu a *Confederación Nacional de Maestros*, a *Liga Nacional de Maestros* e outras entidades ocorreu em abril 1925 quando, num manifesto ao Presidente da Nação, denunciou a existência de corrupção dentro do Conselho Nacional de Educação. Alguns jornais educacionais ecoaram essas denúncias, de modo que o Conselho resolveu exonerar 18 professores por terem antecedentes de insubordinação. Com a mudança de autoridades do Conselho Nacional de Educação e a intervenção da Câmara dos Deputados no conflito, em outubro, os professores foram reincorporados (Manocchi, 2011). Um acontecimento que impactaria no associativismo docente argentino foi a Primeira Convenção Internacional de Docentes, realizada em 1928, na qual houve forte influência dos exilados professores chilenos que dirigiam a *Asociación General de Profesores* daquele país. As resoluções deste congresso delinearão um horizonte de união e política para o magistério primário ligado à aspiração de uma intensa renovação pedagógica, dando lugar para a constituição da *Internacional del Magisterio Americano* (IMA), entidade que promoveu a criação de associações e federações, principalmente na

Argentina. No calor deste impulso, formaram-se as federações provinciais em Santa Fe, Tucumán e La Pampa (ASCOLANI 2011, 2013). O golpe militar de 1930 impediu a ação da IMA, e no seu lugar ganharam relevância a *Confederación Nacional de Maestros* e o *Frente Único del Magisterio*, criado em 1931, com base de apoio nos professores primários nacionais, cuja atividade se prolongou na segunda metade da década de 1930. Esta última entidade participou na criação da *Federación de las Asociaciones del Magisterio Argentino*, em 1937. Em 1943, um congresso de unidade dessas confederações permitiu a criação da *Unión Argentina del Magisterio*. Ao longo desta década, surgiram outras duas entidades provinciais, a *Federación del Magisterio Santiagueño* e a *Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba*, várias associações locais, e várias associações de professores católicos, inclusive de tipo federativo, como a *Federación Provincial del Magisterio Católico de Santa Fe*, o a *Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos* e a *Unión de Maestros Católicos*, de San Juan.

A capacidade de pressão destas organizações provinciais e suas confederações era limitada; e não realizaram medidas de ação direta, mesmo com a reativação do movimento operário depois de 1932. O discurso e a ação das organizações de professores das escolas públicas se concentraram na defesa do ensino laico, da renovação pedagógica e, principalmente, da regulamentação da carreira docente, com pedidos relativos a rendimentos, estabilidade, promoções, aposentadoria, equiparação salarial com professores federais, pagamento sem atraso de salários, participação na avaliação docente e representação corporativa no governo da educação. A revolução militar nacionalista

de 1943 significou o início do enfraquecimento dessas organizações sindicais. Produto da posição pró-católica e às vezes fascista do novo governo, os inspetores nomeados no governo do sistema educacional não reconheceram, obstaculizaram e até perseguiram os dirigentes sindicais dos professores.

SINDICALISMO DE PROFESSORES TUTELADOS PRÓ-GOVERNO

O início da década de 1930 foi um momento de mudança política mais pronunciada no Brasil do que na Argentina. Durante o governo centralizador e modernizador de Getúlio Vargas – que assumiu características ditatoriais em 1937, quando foi instituído o Estado Novo – mudanças importantes ocorreram em todas as ordens. Em nível educacional, foi um momento favorável para a consolidação da renovação escolanovista. Em relação ao associativismo docente, investigações recentes identificaram a constituição de uma dezena de organizações locais, no início dessa década, nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.⁴ O Centro do Professorado Paulista (CPP), criado meses antes da posse de Vargas, rapidamente se firmaria como a principal associação docente do país.

Desde 1933 –e depois pela Constituição de 1934–, as associações de ensino poderiam se incorporar à estrutura corporati-

4 As associações criadas no período foram a Associação de Professores Primários de Minas Gerais (1931) e a Associação Sul Riograndense de Professores (1929), da cidade de Pelotas, que organizou filiais em Rio Grande (1930), Camaquã e Osório (1931). Em Porto Alegre, em meados da década de 1930, funcionava a União dos Professores do Rio Grande do Sul; havia associações também em Botucatu e Piracicaba (Estado de São Paulo), e na cidade do Rio de Janeiro o Instituto dos Professores Públicos e Privados (1933) e outras organizações fundiram-se na União dos Educadores do Distrito Federal em 1937. Ver Carvalheiro (1989) e Cardoso (2011).

vista através da legislação eleitoral, uma vez que se estabeleceu a existência de legisladores representantes de associações de empresários, trabalhadores, profissionais liberais e funcionários públicos. O CPP aproveitou esta possibilidade, mas a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), criada em 1931, não o fez (Vicentini, 1997). Em todo caso, essa modalidade de representação não seria mantida na Constituição de 1937. Foi no contexto autoritário do Estado Novo que a legislação trabalhista, ampliada pelo governo Vargas, adquiriu suas características “clássicas”: regulação das relações entre empregados e empregadores, e um sistema de sindicatos locais únicos por atividade económica, com financiamento garantido pelo Estado. O setor público ficou fora esta regulamentação.

Os dirigentes do CPP e da APPMG estabeleceram um contacto fluido com as autoridades políticas e escolares e, no caso do CPP, até os supervisores participaram nas suas assembleias e tornaram-se delegados. Sud Menucci, Diretor Geral de Educação (de 1931 a 1933), substituiu em 1933 à direção do CPP que tinha simpatizado com a frustrada revolução constitucionalista contra o governo de Vargas e esteve à frente do CPP desde 1933 até 1948.

O CPP expandiu suas atividades, com serviços mutuais e de crédito, chegando a 5.000 associados em 1937 distribuídos em diversas cidades do Estado. O CPP organizou atividades recreativas em maior grau do que os sindicatos de professores contemporâneos na Argentina, cujas atividades de lazer incluíam a divulgação de música clássica, conferências e noites de poesia. Desde 1937, o crescente o autoritarismo do governo afetou regressivamente as atividades do CPP, bem como de outras associações (Vicentini, 1997).

Promovido pela cúria paulista, professoras primárias católicas formaram, em 1919, a Liga das Professoras Católicas, entidade que em 1928 passou a ser outra associação, também formada por homens. Naqueles anos, no Rio de Janeiro atuava a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, para fins educacionais e para a defesa do ensino confessional.

Os professores do nível secundário do setor privado criaram no Rio de Janeiro a Confederação do Professorado Brasileiro (1926) e, posteriormente, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro (1931), cuja liderança tinha filiações anarquistas. Esses professores foram representados por um sindicato oficial formado também em 1931, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal – antecedente do atual Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio). Este sindicato foi liderado por setores da esquerda até 1937, quando o governo anulou o registro do sindicato e possibilitou a substituição da liderança sindical, como parte da virada autoritária mais geral do conjunto do regime (Coelho, 1988; Rêses, 2015). A regulamentação estatal foi fundamental na organização sindical do ensino privado em todo o Brasil, pois garantia recursos econômicos para os sindicatos, protegia as lideranças das demissões e regulamentava os direitos de greve e de negociação coletiva. As associações estaduais de professores públicos não tinham essas vantagens, embora isso permitiu contornar a imposição do sindicato único que pesava no setor privado. De acordo com o disposto na legislação, no setor privado desenvolveu-se um sindicalismo de base municipal ou intermunicipal, filiado a federações e confederações também reconhecidas pelo Estado.

Na Argentina, durante a década de 1946-1955, os dois governos do general Juan Domingo Perón tiveram uma proximidade inédita com as organizações sindicais, que progressivamente se subordinaram ao poder presidencial, ao mesmo tempo em que a legislação trabalhista criou condições muito positivas para os assalariados em matéria econômica e social. No Brasil, por outro lado, o presidente Getúlio Vargas não mobilizou a classe trabalhadora e só tardiamente buscou uma base apoio no sindicalismo. Na Argentina, o Ministério do Trabalho e Previdência promovia a substituição dos líderes sindicais de oposição, por referentes próximos do governo, até que a própria *Confederación General del Trabajo* (CGT, a central operária) identificou-se com o projeto político do governo peronista, no quadro da regulamentação da existência de organizações sindicais únicas para cada grande setor da atividade econômica. Como as organizações docentes não tinham uma capacidade de mobilização comparável à dos grandes sindicatos, permaneceram à margem da política sindical peronista, mas é possível identificar um processo análogo ao vivenciado pelos grandes protagonistas do movimento operário.

Organizações docentes da província de Santa Fe⁵ substituíram a *Federación Provincial del Magisterio*, ao mesmo tempo que a *Asociación del Magisterio de Santa Fe* sofreu a intervenção do governo de 1950 a 1955 -como também tinha acontecido em 1944- 1945-; e o *Sindicato del Magisterio de Tucumán* foi criado como entidade oficial em 1949 (SEGURA, 2014). Na

5 Referimo-nos ao *Sindicato de Maestros de la Provincia*, à *Asociación de Docentes de la Provincia de Santa Fe*, à *Asociación de Profesores y Docentes de Educación Física de Santa Fe* e à *Asociación de Maestros de Enseñanza Manual de la Provincia*. Ver Ascolani (2001).

rede federal, a *Confederación Nacional de Maestros* por alguns anos colocou reivindicações trabalhistas, com fundo político, sem receber a atenção do governo, até sua paralisação na década de 1950 (Bernetti, Puigróss, 1993). Na mesma rede, o governo promoveu a criação da *Agremiación del Docente Argentino* (1950), posteriormente vinculada à *Confederación General del Trabajo*. Por motivos internos, esta organização foi substituída pela *Unión de Docentes Argentinos* (1953), organizada no âmbito de uma Confederação de profissionais igualmente identificada com o governo (Lafiosca, 2015).

Os direitos estabelecidos pela nova legislação para as organizações reconhecidas pelo Estado também foram decisivos para a estruturação do sindicalismo dos professores da iniciativa privada. Em 1947, no âmbito das negociações em torno a um estatuto que regulamentou o ensino dos professores privados, foi criado o atual *Sindicato Argentino de Docentes Particulares* (SADOP) (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2015). O governo peronista regulamentou a carreira dos professores primários e de ensino médio através do *Estatuto del Docente Argentino del General Perón*, decretado em 1954, que estabelecia estabilidade, direitos sociais e aumentos salariais. Os professores primários foram os mais beneficiados, com aposentadorias de 100% do salário, possibilidade de acumular duas funções, e promoções no âmbito de uma “carreira docente” (REPÚBLICA ARGENTINA, 1954).

Os sindicatos oficiais de professores participaram das ações de propaganda do governo, o que seria condenado após a queda do Perón, em 1955. Inclusive essas organizações foram

dissolvidas ou sofreram a intervenção do novo governo e seus líderes foram excluídos e sancionados.

SINDICALISMO CONFEDERATIVO DE PROFESSORES

Aproximadamente a partir de meados do século XX se desenvolveram uma série de mudanças significativas para o sindicalismo docente, com diferenças dependendo do país e do setor de ensino. O papel da mulher no mercado de trabalho e na sociedade mudou, o sistema educacional continuou ou aumentou sua expansão –fundamentalmente no Brasil–, crescia a concentração de professores produto das mudanças demográficas, uma geração de ativistas estudantis formados pela esquerda radical na década de 1960 passou a atuar nas escolas e a imagem tradicional do magistério, que dificultava a ação coletiva, foi desgastada – em parte pela ação do próprio movimento docente⁶ –. De este modo, amadureciam as condições necessárias para uma ação propriamente sindical; em outras palavras, para que as demandas trabalhistas ocuparam o centro das atividades de associações docentes verdadeiramente representativas.

Na Argentina, depois que voltaram a atuar as lideranças sindicais que tinham sido afastadas pelo governo peronista, houve uma mudança no relacionamento com alguns governos provinciais, pois estes dirigentes pressionavam pelo aumento de salários, pela consolidação da carreira docente e contra as arbitrariedades do poder político. Foi este o contexto das prolongadas greves de professores nas províncias de Santa Fe (1957), Buenos Aires (1958) e Tucumán (1958 e 1959), que permitiram

⁶ Ver Vicentini e Lugli (2009), sobre o caso brasileiro.

o fortalecimento da *Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe* e da *Agremiación Tucumana de Educadores Provinciais* (ATEP), além de gerar as bases da *Federación de Educadores Bonaerenses* (FEB), que ocupou o espaço da tradicional *Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*. Também se formou a *Confederación Argentina de Maestros y Profesores* (CAMYP), entidade continuadora da *Confederación Nacional de Maestros* (Balduzzi, Vazquez, 2000). Como parte do mesmo processo, foi promulgada a Lei nº 14.473 do Estatuto Docente, em agosto de 1958, que regulamentou o trabalho dos professores federais, mas que foi paradigma de regulamentação do trabalho para todo os docentes argentinos. Este instrumento legal estabeleceu a estabilidade, salários, promoções, tarefas, condições de trabalho, atualização salarial de acordo com a inflação, férias e participação docente na avaliação de professores (REPÚBLICA ARGENTINA, 1959).

Durante a década de 1960, as organizações docentes na Argentina experimentaram um período de crescimento e de construção de diferentes instâncias de coordenação, embora sem alcançar nem um programa comum nem uma organização nacional estável e representativa. Em 1960, um órgão de articulação chamado *Junta Docente de Acción Gremial* declarou a primeira paralização nacional exigindo o cumprimento do aumento salarial estabelecido pelo Estatuto Docente. No ano seguinte essa entidade foi suprimida, quando foi criado o *Comité Unificador de Acción Gremial* (CUDAG), integrado pela CAMYP, a *Comisión Coordinadora Intersindical Docente* (CCID), a *Unión de Educadores* (UNE) e a *Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores* (FAGE). Depois de anos divergindo desta última por seu

vínculo com o ensino confessional, as demais entidades se associaram à *Confederación General de Educadores de la República Argentina* (CEGERA) – criada em 1967– e constituíram o *Acuerdo de Nucleamientos Docentes* (AND), que tinha como princípios a defesa do ensino público, a unificação das organizações docentes em uma entidade federativa e a necessidade de melhoras trabalhistas para os professores. Em 1969 e 1970 ocorreram importantes greves de professores em Mendoza e Tucumán, com reclamos relativos aos salários e aposentadorias. As tensões internas e intersindicais que dificultaram a unificação foram diversas: geracionais, devido aos desentendimentos entre a nova geração de ativistas radicalizados e as lideranças tradicionais; políticas, decorrente do crescimento dos grupos de professores peronistas; e sindicais, relativas a se as organizações docentes deviam ou não se filiar à central operária (Balduzzi, Vazquez, 2000).

De 1970 a 1973, as dificuldades para alcançar a unidade sindical, o impacto da inflação sobre os salários, e o projeto do governo nacional para modificar a estrutura do sistema educacional encurtando a escola primária (criando um ciclo intermediário entre o ensino primário e o ensino médio) foram os eixos centrais do debate sindical dos professores primários e secundários. Os dois últimos pontos foram os que deram origem às longas greves de 1971 e 1972, nas quais ficou claro tanto o fortalecimento das ações sindicais como a intransigência dos funcionários do sistema educacional, expresso em ameaças e sanções. Neste contexto, com uma posição sindical mais firme e combativa, em desacordo com a AND, surgiu a *Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación* (CUTE).

O restabelecimento da democracia, em maio de 1973, favoreceu a unidade das associações e sindicatos docentes. Nos congressos de Huerta Grande e de *Unidad de la Docencia*, realizados em meados daquele ano, estiveram presentes as organizações da AND e da CUT; reunindo, com algumas exceções, as principais federações, associações e sindicatos. Esses congressos definiram um plano de ação sindical, cujas metas eram: reintegração dos professores que sofreram demissões, aposentadorias de acordo com o estabelecido no Estatuto Docente; regime salarial baseado no sistema de índices e pontos; extensão aos professores universitários das disposições salariais fixadas pelo Estatuto Docente e inclusão dos professores privados; realização de concursos; modificação do regime de trabalho dos professores substitutos. Além dos objetivos estritamente sindicais, os professores apoiaram a validade dos postulados universalistas da Lei 1420 de 1884 e o carácter científico e social da educação, participação na avaliação docente e no governo da educação. A *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA), criada em setembro de 1973, manteve os princípios indicados e dedicou-se a gerar seus espaços e vínculos institucionais. Ainda que houvesse uma confluência de princípios entre o governo peronista eleito esse mesmo ano e a CTERA, o atraso nas respostas, a efervescência popular e a virada à direita do Poder Executivo Nacional, deram origem a uma série de manifestações sindicais em todo o país, a greves nacionais em setembro de 1974 e a um confronto mais direto com o governo em 1975, em decorrência dos desentendimentos com o Ministro Oscar Ivanissevich. Esse ano o governo reconheceu a *Unión de*

Docentes Argentinos como entidade oficial docente, sindicato que recolhia 1% dos salários como contribuição sindical obrigatória. Entre as reivindicações mais importantes nesta conjuntura estavam a aposentadoria aos 25 anos de serviço sem limite de idade, a reintegração de professores exonerados arbitrariamente, a ampliação da abrangência do Estatuto Docente para o setor privado e a renúncia do ministro (CTERA, 1974).

O golpe cívico militar de 1976 paralisou totalmente as atividades sindicais até 1982. Centenas de ativistas e líderes de professores foram vítimas de forças repressivas. Alguns dos sindicatos mais combativos sofreram a intervenção do governo – como foi o caso da *Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales*, da *Unión de Educadores Provinciales de Córdoba*, do *Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Mendoza* – e os mais moderados sobreviveram desenvolvendo atividades mutuais, cursos de formação de professores, e colaborando com os seus associados em petições e reclamações de natureza individual.

No Brasil, a partir de 1945, no contexto da abertura política após o fim da Era Vargas, houve uma onda de criação de entidades docentes. Foram formadas associações de professores primários nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul (1945), Bahia e Paraná (1947), Distrito Federal (1948), Acre, Pernambuco (1951), Amapá (1952), Goiás, Piauí (1956) e Espírito Santo (1958). Organizações católicas, com peso na década de 1930, perderam gravitação. A organização dos professores públicos era "livre" no sentido de que dependia da ação dos professores e não podia ser enquadrada no âmbito da legislação trabalhista. Nesse contexto, foram criadas também organizações de professores de nível

secundário, de professores “diplomados”, de professores municipais –pelo menos em algumas capitais– e entidades paralelas de professores estaduais. Em São Paulo, em 1952, foi criada a União dos Diretores do Ensino Médio Oficial (UDEMO), promovida por diretores que defendiam o ingresso por concurso público (Gindin, 2015)⁷.

As entidades eram mais estáveis, mas continuavam distantes do movimento sindical e com formas protocolares de apresentar suas demandas trabalhistas. Algumas dessas associações concentraram-se em atividades mutuais, recreativas e assistenciais, e apresentaram elementos religiosos em seu discurso sobre o trabalho docente (Lugli, 2002). Houve um grande debate educacional – que teve entre seus resultados a promulgação da Lei Federal de Educação de 1961 – e era comum que as lideranças docentes participem dos processos eleitorais como candidatos a legisladores, mas as associações mantiveram um perfil “apolítico” e “neutro”, tanto em termos eleitorais como educacionais.

O CPP continuou a ser a principal organização e se expandiu para o interior do estado de São Paulo. Suas filiais estavam encarregadas de atividades recreativas, enquanto a sede se concentrava na assistência médica e jurídica. Solón Borges dos Reis foi presidente do CPP desde 1956 até 1997, sendo ao mesmo tempo Secretário de Estado da Educação, em 1962, e também deputado na mesma década. Esta organização tinha 41.800 sócios em 1964 (Vicentini, 1997; Lugli, 1997).

⁷ Ver Andrade (2001) sobre a associação de Rio de Janeiro e Pacheco (1993) sobre a organização de Rio Grande do Sul.

Em 1960, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que reunia entidades estaduais. De acordo com seus próprios estatutos (1960), essas entidades afiliadas tinham, entre outros deveres, que cumprir a lei e as disposições das autoridades constituídas. Esse perfil respeitoso das autoridades se manteve por muito tempo: em seu congresso de 1974, durante o governo cívico-militar, a Comissão de Honra era composta pelo próprio Presidente da República e pelo Ministro da Educação (Carvalho, 1989; Ferreira Jr., 1998).

De qualquer maneira, a insatisfação trabalhista e as transformações na base do professorado corroeram o tipo de associativismo hegemônico. Isso explica a realização de assembleias, comícios e manifestações. Nesse contexto, ocorreram as greves de professores de Minas Gerais (1959), e depois de Piauí e São Paulo (1963). Inclusive protestos de professores foram realizados após o golpe, entre 1964 e 1968 em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Piauí e Ceará. Com exceção da associação de professores de nível médio de São Paulo, as entidades não foram reprimidas. Apesar de algumas tentativas, ao contrário da Argentina, não houve radicalização das lideranças ou de setores significativos da categoria na década de 1960.⁸

De acordo com a Constituição de 1969, o governo federal poderia estabelecer regimes especiais de aposentadoria e de acordo com a reforma educacional de 1971, os sistemas de ensino tiveram que ser reorganizados – a lei Lei nº 5.692/71 estabeleceu, entre outras coisas, que estados e municípios teriam

⁸ O governo cívico-militar estabeleceu um sistema bipartidário e manteve, em condições excepcionais, o funcionamento do congresso. Raúl Schwinden, líder da associação dos professores do ensino médio de São Paulo, foi deputado pelo partido da "oposição" e teve seu mandato cassado pelo governo em 1969 (Paula, 2007).

estatutos que estruturariam a carreira docente. Os professores exigiam aposentadoria após 25 anos de serviço – o que fortalecia a Confederação, por ser uma reivindicação ao governo federal – e melhorias trabalhistas, em um contexto de crescente descontentamento nas bases docentes (Ferreira Jr., 2011). O tom das associações tornou-se mais crítico, e uma verdadeira explosão ocorreria a partir de 1978, com greves e mobilizações massivas. Algumas lideranças tradicionais contiveram o ativismo; em outros casos, eles perderam as eleições ou viram como entidades paralelas foram constituídas e canalizaram as demandas dos professores.

A generalização das greves fez com que elas se incorporassem ao repertório da ação docente coletiva. Em outras palavras, que os professores passassem a considerar as greves como uma ferramenta sindical para colocar as suas reivindicações. Isso aconteceu anteriormente na Argentina, na segunda metade da década de 1950, mas consolidou-se com as greves realizadas a partir de 1969 e até o golpe cívico-militar de 1976. No Brasil, isso ocorreria a partir de 1978, com o começo do fim do governo civil-militar que estava no poder desde 1964.

A identidade de “trabalhadores em educação”, mobilizada pelo ativismo jovem nos dois países, condensou os sentidos associados as rupturas nas práticas sindicais e permitiu uma interpretação dessa ruptura – em termos de “aproximar-se à classe trabalhadora” -. Também foi fundamental para contestar a condução do movimento docente com lideranças tradicionais ou relutantes às lideranças operárias e fundou pelo menos dois pontos de um programa político-sindical: organização conjunta

com trabalhadores técnicos e administrativos do sistema educacional e filiação às centrais sindicais.⁹

A filiação às centrais sindicais significou um racha para entidades de profissionais ou semiprofissionais assalariados dependentes do poder público cujo estatuto relativo, na primeira metade do século XX, tinha como um dos pilares justamente a distância hierárquica entre o trabalho manual e o intelectual. De qualquer forma, isso deve ser contextualizado. Na Argentina, durante o primeiro governo peronista, algumas organizações de professores do setor público participaram da central operária. Mas essa participação não era produto de uma mudança na base da categoria, mas das relações entre as lideranças docentes, os dirigentes operários e o próprio governo. Na década de 1980, diferentemente, houve um polêmico processo de discussão político-sindical, associado a consolidação de um perfil trabalhista nas organizações educacionais, que possibilitou a filiação às centrais sindicais, tanto no caso do CTERA, em 1986, como a partir da Confederação dos Professores do Brasil, em 1988 (Nardacchione, 2009; Gindin, 2013).

Outra característica dessa fase foi a sindicalização dos professores universitários. Em 1981, no Brasil, a Associação Nacional do Docentes de Ensino Superior (ANDES) e três anos depois, na Argentina, a *Confederação Nacional de Docentes Universitários* (Conadu). Eram federações de associações de professores do setor público organizadas por universidade.

⁹ Desde diferentes perspectivas analíticas e com diferentes objetos de estudo, ver Ríos (2005), Ferreira Jr. (1998) e Vincentini e Lugli (2009).

Na Argentina, na reta final do governo militar, durante 1982 e 1983, as organizações sindicais voltaram a atuar, em confluência com a pressão política pela redemocratização do país, lutando por recuperar direitos sindicais e trabalhistas. A CTERA e as suas federações e associações aderentes retomaram o propósito já declarado na década de 1970, de contribuir ativamente para a promulgação de uma Lei Orgânica da Educação propondo a formação permanente, com escolaridade inicial obrigatória, a readaptação do ensino secundário em função dos requisitos técnico-profissionais da sociedade, a expansão das instituições formadoras de professores e a renovação de conteúdos, aumento de recursos para a educação pública e a revogação da lei universitária de 1980. Entre os objetivos trabalhistas se encontrava o restabelecimento do Estatuto Docente, o reajuste salarial e a aposentadoria aos 25 anos de serviço. A CTERA também retomou o polémico objetivo de se filiar à Confederação Geral do Trabalho (CGT), bem como a conveniência de unificar as organizações professores nas províncias. Em várias províncias, a reorganização começou em 1982 e, no ano seguinte, houve conflitos trabalhistas em Jujuy, Santiago del Estero e algumas cidades de Buenos Aires. Em junho de 1983, a CTERA declarou uma paralização nacional, conseguindo avanços salariais (CTERA, 2003). De qualquer maneira, as demandas pendentes levaram a novas paralizações no ano seguinte, já confrontando com o novo governo eleito. No Congresso de 1985 a CTERA resolveu se filiar à CGT e organizar sindicatos únicos por província.

Durante este período, três setores disputaram a direção da CTERA: a) o setor majoritário na fundação da CTERA, mais

próximo do governo da União Cívica Radical e que mantinha certa continuidade com a tradição profissionalista; b) o setor que apoiou posições políticas de esquerda e defendeu a autonomia sindical perante o governo, dentro do qual havia tensões entre comunistas e trotskistas; c) o setor hegemônico por peronistas, com peso dos militantes peronistas de esquerda, interessados em constituir organizações únicas mais sólidas, limitar os mecanismos de democracia direta dentro dos sindicatos e filiar os sindicatos de professores à central operária (Nardacchione, 2014).

A insatisfação docente levou a repetidas paralizações e greves nacionais e a um distanciamento do governo. Um processo importante e polêmico, neste contexto, foi a criação do *Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires* (SUTEBA), em 1986, organização liderada por professores peronistas com a projeto (finalmente conseguido) de ser a única organização da CTERA na província na qual trabalhava aproximadamente 1/3 dos professores argentinos (Lafiosca, 2008). SUTEBA, com muito peso na grande Buenos Aires, disputou desde esse momento a representatividade dos professores de Buenos Aires com a tradicional FEB.

A causa de estes conflitos internos a CTERA rachou, até que em 1988 venceu a disputa pela representatividade a CTERA liderada por Marcos Garcetti (liderada pelo setor peronista do sindicalismo docente). Esse mesmo ano, o deterioro acelerado da situação política e econômica levaram a uma greve nacional docente de 42 dias. Os professores de todo o país realizaram uma mobilização maciça à Capital Federal, que se constituiu num

marco da história do sindicalismo docente: a *Marcha Blanca* (Gindin, 2015).

Na década de 1980, no Brasil, a impressionante mobilização sindical dos professores se expressava em greves que possuíam uma combatividade sem precedentes. Pela primeira vez foram realizadas paralizações nacionais de professores. As novas organizações docentes ou as que até esse momento mostraram pouca atividade, tiveram um crescimento explosivo da quantidade de sócios. A confederação tradicional (CPB) conseguiu conter esse processo de transformação dentro dela, por meio de uma mudança na direção, aceitando entidades paralelas em alguns estados e promovendo uma série de reformas estatutárias democratizantes. Em 1978, as entidades que compunham a CPB tinham um total de 76.000 membros; em 1991 os filiados das entidades da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, sucedânea da CPB) já somava 572.000. Desenvolveu-se nos estados um processo de unificação sindical incentivado pela ideia de formar entidades únicas que filiassem professores e trabalhadores técnico-administrativos, tanto da rede estadual como das redes municipais (Gindin, 2015).¹⁰

O tradicional apoliticismo das associações de professores foi, literalmente, enterrado. No contexto do processo de democratização e da profunda mobilização que toda a sociedade estava passando, as entidades docentes se identificaram com as propostas pedagógicas de Paulo Freire e se transformaram em espaços de militância de diferentes correntes políticas, em par-

10 Dadas as dificuldades em conseguir a unificação dos sindicatos municipais com os estaduais em alguns estados, em 2002 a CNTE passou a promover a filiação direta dos sindicatos municipais (GINDIN, 2013).

ticular da esquerda, e mais precisamente do Partido dos Trabalhadores (PT). No final da década, o ativismo sindical já era majoritariamente petista: no Congresso da CNTE de 1991 58,2% dos delegados manifestaram adesão a este partido político (Ribeiro E JÓIA, 1992). Antes da Assembleia Constituinte que coroou o processo de redemocratização, os sindicatos participaram de um Fórum, com outras organizações, para pressionar por uma lista de demandas educacionais. Dentre as reivindicações, destacou-se a demanda pela democratização do ensino, que teve e tem como expressão a proposta de eleição de diretores da escola. As organizações de professores também reivindicaram e conseguiram, juntamente com outras organizações de servidores públicos, que a nova Constituição permitisse a sindicalização e a greve no setor público.

Forjado nos intensos planos de luta contra problemas particulares, consolidou-se um sindicalismo cada vez mais identificado com a Central Única de Trabalhadores (CUT) e com o PT. Um sindicalismo com bom diálogo com movimentos sociais, com intelectuais de esquerda e interessado em transcender reivindicações econômico-corporativas. Nesse sentido, pode-se dizer que no Brasil se manifestaram mais cedo do que na Argentina as características do sindicalismo docente de movimento social, que neste último país apareceriam claramente na década de 1990.

SINDICALISMO DOCENTE DE MOVIMENTO SOCIAL

Na Argentina, o novo governo peronista que tomou posse em 1989 levou a frente um programa neoliberal, e alcançou

estabilidade econômica após dois anos de incerteza, graças ao *Plan de Convertibilidad*. No entanto, nesses anos a ação sindical dos professores aumentou, devido a algumas medidas de grande impacto como a transferência de escolas de ensino médio da rede federal para as províncias, a promulgação da Lei Federal de Educação (1993) e as reformas educacionais nas províncias. Essas drásticas mudanças institucionais, aliadas à deterioração salarial acumulada desde a década anterior provocou a mobilização de professores, afetados pela mudança de jurisdição que, entre outras consequências, causaram atrasos no pagamento de salários devido à crise fiscal que ainda não tinha sido resolvida. As lideranças da CTERA se distanciaram do governo peronista e promoveram também a desfiliação da CGT (em 1991) e a participação da CTERA na construção da *Central de los Trabajadores de Argentina* (CTA). As entidades docentes vinculadas à CTERA enfrentaram o governo e politizaram seu discurso com fortes críticas ideológicas ao modelo político, econômico e educacional, ao tempo que construíam alianças com outros setores afetados pela política econômica. O protesto social foi a estratégia adotada pela CTERA, atingindo um momento de expansão em 1996 e 1997, com a realização de greves em várias províncias e a instalação da chamada “*Carpa Blanca*” (tenda branca) em frente ao Congresso Nacional. Nesta *Carpa Blanca* os professores jejuaram como forma de pressão para obter maior financiamento para a educação (Nardacchione, 2014). Em 1999 a oposição política, da qual a CTERA era próxima, ganhou as eleições nacionais, mas levou à frente um governo essencialmente continuísta até a insurreição popular de 2001. Só a partir da presidência de Néstor

Kirchner, eleito em 2003, a direção da CTERA conseguiu construir uma relação próxima e estável com o governo nacional.

Desde finais da década de 1980, em diferentes contextos, as lideranças da CTERA foram questionadas por movimentos de base que demandaram maior democracia para tomar decisões e maior combatividade na hora de lutar pelas reivindicações docentes. Um dos principais destes movimentos foi o que se opôs à transferência de escolas da rede federal para as províncias, na primeira metade da década de 1990, num segmento da categoria no qual a direção da CTERA era relativamente frágil. Os professores procuraram gerar relações horizontais, com assembleias, e promoveram a mobilização conjunta com a comunidade educacional (Migliavacca, 2011). Mais importante, ao menos desde o ponto de vista das consequências na política sindical, foi o surgimento de uma vigorosa oposição no SUTEBA, onde grupos de tendência classista e combativa, ligados aos partidos políticos de esquerda, chegaram a ganhar as eleições de alguns dos principais núcleos sindicais (Gaida, 2017).

Também no Brasil, na primeira metade da década de 1990, consolidou-se um programa de reformas neoliberais que, por um lado, conseguiu estabilizar a economia enquanto que, por outro lado, disputava com os setores sindicais e populares mobilizados na década anterior a definição da orientação que as políticas públicas devem ter. Uma reforma sutil deixou sem efeito o piso salarial nacional para professores – conquista sancionada pela Constituição de 1988, que não havia sido implementada. Uma nova lei educacional e uma lei de financiamento educacional foram sancionadas na segunda metade da década

com a oposição das organizações sindicais de professores. Houve casos, como Paraná, onde todos os professores da rede estadual foram contratados no âmbito do direito privado, por uma fundação (Gindin, 2015).

Esse processo regressivo para o sindicalismo foi articulado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito em 1994 e reeleito em 1998. Nas duas eleições o candidato a presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula da Silva, ficou em segundo lugar. A CUT, embora enfraquecida em setores-chave como a indústria, compensou parcialmente essa queda com seu peso no setor público, particularmente no sindicalismo dos professores. Por fora do sindicalismo, ganhou peso o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que integrou, em linhas gerais, a mesma frente social e política onde atuavam as organizações sindicais de professores, a CUT e o PT. As pesquisas que analisaram as greves realizadas em 1993, em São Paulo (Vianna, 1999) ou Minas Gerais (Furtado, 1996), identificaram que o ciclo iniciado em 1978 estava, de certa forma, chegando ao fim. Havia um certo desgaste das mobilizações, o ímpeto instituinte retrocedeu e o contexto social e político já era muito diferente. Apesar da relativa desmobilização e do avanço dos setores neoliberais, pode-se dizer que se consolidaram as características que o sindicalismo docente assumiu na década de 1980. Com efeito, o “fim de ciclo” foi apenas parcial. A tradição sindical dos anos 1980 manteve-se vigente, presente na forma democrática de tomar decisões, no discurso classista e na tática sindical. As organizações docentes continuaram a crescer – a CNTE aumentou número o seu núme-

ro de sócios de 572.400 em 1991 para 790.000 em 2002-, e continuaram se filiando à CUT. De fato, os grandes sindicatos de Rio Grande do Sul e Paraná só ingressaram na CUT na década de 1990 (Gindin, 2015).

Reeditando a experiência vivida durante a discussão da nova Constituição, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – do qual participavam os sindicatos de professores – promoveu, desde 1996, a organização de congressos nacionais de educação. Foram importantes espaços de formação educacional, política e sindical; de articulação entre organizações populares; e de e oposição ao governo.

REFLEXÕES FINAIS

A passagem das demandas corporativas para a organização de associações, sem passar por etapas intermediárias de mobilização e protesto, e sem se inserir em estruturas sindicais maiores – como era comum no movimento trabalhista – mostra que o sindicalismo docente era um fenômeno singular. Mesmo quando as associações criadas na primeira metade do século XX levantaram reivindicações trabalhistas, a maioria não teve um comportamento propriamente sindical. Os professores estavam cientes da exploração do trabalho do setor desde o início de sua profissionalização, no final do século XIX, e tiveram disponível também, um pouco mais tarde, um repertório de ações sindicais experimentado por outros assalariados. No entanto, os professores não usaram esse repertório, exceto em casos excepcionais, até a segunda metade da década de 1950. De fato, era muito difícil enfrentar as autoridades governamentais aberta e

coletivamente, e o custo das ações diretas dos professores era normalmente muito alto. A possibilidade de exoneração pesou no ativismo docente.

Na década de 1980 (na Argentina, dando continuidade à experiência de 1969-1976) consolidaram-se as características do sindicalismo docente contemporâneo em ambos os países. As organizações nacionais se filiaram às centrais sindicais e os setores que ainda lideram a CTERA e do CNTE chegaram à direção das respectivas confederações. Tratou-se de um período de intensa reorganização sindical, possibilitada pela fragilidade e fragmentação do sindicalismo docente; de forte lutas sindicais, às quais os professores foram repetidamente empurrados devido às altas taxas de inflação; e uma grande efervescência sindical, estimulada pela crise e posteriormente pelo fim das ditaduras cívico-militares.

Na década de 1990, as lideranças da CTERA percorreram um caminho heterodoxo, traçando o objetivo de construir um sindicalismo alternativo, em forte aliança com os movimentos sociais. Seus pares brasileiros haviam feito isso na década anterior, em um contexto muito mais favorável, pois a construção de um sindicato desse tipo era o horizonte dos segmentos mais organizados e com maior projeção política do movimento operário brasileiro. O ativismo protegido de demissões e renovado pela expansão da força de trabalho docente sustentou a trajetória do sindicalismo dos trabalhadores em educação nas duas últimas décadas do século passado. O Estado, por sua vez, em nenhum caso propôs uma intervenção decisiva no mundo dos sindicatos de professores (como tinham feito Vargas e Perón –ou, também, como tentou fazer o governo argentino no biênio 1974-1976).

Em um olhar de longo prazo, ao analisar a atuação das associações e sindicatos de professores, pode-se identificar uma trajetória paralela, vinculada às transformações no processo de trabalho professor. Este desenvolvimento vai desde a identificação militante com o projeto estadual de profissionalização e escolarização docente do final do século XIX liderado pelas escolas normais à oposição igualmente militante, embora com um formato radicalmente diferente, ao projeto educacional dominante no final do século XX. Para serem sujeitos de esta transformação, as associações tiveram de se fortalecer, contando com redes de lideranças de base e com professores dispostos a confrontar as autoridades. Sem sombra de dúvida, as transformações na profissão docente, na educação e no papel social da mulher no período 1950-1980 foram condições da possibilidade do sindicalismo docente no final do século XX.

A tradição construída pelos Estados nacionais do século XIX, segundo a qual a educação deveria ser uma questão de interesse público, permitia, desde o começo, que os professores pudessem disputar com o Estado o apoio da sociedade civil. Com o argumento de que os governos não estavam sendo consistentes com as suas responsabilidades, as associações de professores posicionaram-se como verdadeiras defensoras do interesse público. Avançado o século XX, essa tradição mostrou uma nova potencialidade. Os sindicatos de professores, filiados a centrais sindicais e aliados de entidades estudantis, sensibilizados com a realidade dos seus alunos, próximos das organizações populares, recorreram a essa tradição para articular um discurso amplo, não corporativo, que expressa, produz e recria uma iden-

tidade político-sindical que transcende parcialmente os limites do sindicato e tende a se identificar com os interesses dos sectores oprimidos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACRI, Martín. Asociaciones y gremios docentes de la Argentina. Las primeras organizaciones y luchas, (1881-1930). Buenos Aires, Barcos Ediciones, 2013.

ANDRADE, Teresa Ventura de. A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

ASCOLANI, Adrián. Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. Anuario de Historia de la Educación, Buenos Aires, n. 2, p. 87-102, 1999.

ASCOLANI, Adrián. “La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)”. Anuario de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, nº 3, 2000/2001, Buenos Aires, 2001.

ASCOLANI, Adrián. Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação, Curitiba, n. 23, p. 71-96, maio/agosto 2010.

ASCOLANI, Adrián. “La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943)”. In: DAL ROSSO, Sadi (org.), Associativismo e Sindicalismo em Educação. Brasília, Paralelo 15, 2011.

ASCOLANI, Adrián. “La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930)”. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos*. Brasilia, Paralelo 15, 2013.

ASCOLANI, Adrián. “Sindicatos y gremialismo”. In: FIORUCCI, Flavia; BUSTAMENTE BISMARA, José. *Historia de la Educación Argentina: Palabras Claves*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2018.

ASCOLANI, Adrián; GINDIN, Julián. “Asociaciones y sindicatos docentes en la Argentina y el Brasil. Elementos para una historia comparada”. In: ASCOLANI, Adrián; GINDIN, Julián (orgs.). *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil: procesos históricos del siglo XX*. Rosario: Laborde Libros Editor, 2018.

BALDUZZI, Juan; VÁZQUEZ, Silvia. *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA, 2000.

BARCOS, Julio. “El monopolio de la educación II”, *La Escuela Popular*, 1.11.1912. Buenos Aires, 1912.

BERNETTI, Jorge; PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira. *Associação Sul-Riograndense de Professores: um nicho de desenvolvimento da consciência de classe docente em Pelotas e arredores (1929-1979)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

CARVALHEIRO, Hermengarda de Carvalho. *A organização dos professores públicos e a realidade brasileira: uma perspectiva histórica e sindical, dos estudos de caso: APPMG e UTE*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

CATANI, Denise Bárbara. Educadores a meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-18). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CAVALCANTE, Francisca Wilma. Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

COELHO, Ricardo B. Marques. O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro 1931-1950. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

COSTA, Ana Alice Alcantara; CONCEPÇÃO, Héliida. As mulheres na ‘revolta dos resiguinados’: a greve dos professores municipais em 1918. Orbis, Salvador, n. 4, setembro 2002.

CTERA, "Ao governo, às autoridades, aos professores e à opinião pública". Buenos Aires: CTERA, 1974.

CTERA. “30 anos de CTERA”. Buenos Aires: CTERA, 2003.

CUCUZZA, Rubén. De Congreso a Congreso. Crónica del primer congreso pedagógico argentino. Buenos Aires: Besana, 1986.

DOS SANTOS, José Maximiano. A transformação da Associação de Professores do Rio grande do Norte (APRN) em Sindicato dos Trabalhadores em Educação (1986-1990). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Paralelo 34, 2004.

FERREIRA Jr., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA Jr., Amarílio. “A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos”. In: DAL ROSSO, Sadi (org.), Associativismo e Sindicalismo em Educação. Brasília, Paralelo 15, 2011.

FURTADO, João Pinto. Trabalhadores em educação. Experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: Editora Universidade Federal de Ouro Preto, 1996.

GAIADA, Luisina Aimé, “El sindicalismo docente argentino entre la burocracia y el clasismo. La experiencia de los Sutebas recuperados”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

GINDIN, Julián. “Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011)”. Educar em Revista (Impresso), v. 48, p. 75-92, 2013.

GINDIN, Julián. Por nós mesmos: o sindicalismo docente de base na Argentina, no Brasil e no México. Rio de Janeiro, Azougue, 2015.

LAFIOSCA, María Luz. “La reorganización del sindicalismo docente bonaerense en el período democrático: El caso del SUTEBA (1983-1989)”, V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

LAFIOSCA, Luz, “La conformación del gremialismo docente durante la segunda presidencia de Perón: el caso de la Unión de Docentes Argentinos (1954)”, V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo

de los Trabajadores de la Educación, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)/Rede ASTE, Rosario, 11 al 13 de noviembre de 2015.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. O Discurso da Ordem: A constituição do campo docente na Corte Imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIONETTI, Lucía. La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870- 1916). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

LUGLI, Rosário Genta. O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANOCCHI, Cintia, “Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil”. Historia de la Educación. Anuario, vol. 14, nº 1, Buenos Aires, 2013

MIGLIAVACCA, Adriana. La protesta docente en la década de 1990. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2011.

NARDACCHIONE, Gabriel. Les arrêts et réouvertures des disputes politiques. Analyse du conflit enseignant en Argentine (1984-1999). Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, 2009.

NARDACCHIONE, Gabriel., “Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001)”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

NICIDA, Lucia Regina de Azevedo; ESTÁCIO, Marcos André Ferreira, “A Revista de Educação da Sociedade Amazonense de Professores: contribuições para a história da educação no Amazonas”, VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Cuiabá, 20 a 23 de maio de 2013.

NIGRO, Juan Carlos. La lucha de los maestros. Buenos Aires: Confederación de Maestros, 1984.

PACHECO, Eliezer Moreira. Sindicato e projeto pedagógico. A Organização e as lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

PAULA, Ricardo Pires de. Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989). Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

REPÚBLICA ARGENTINA, Estatuto del Docente Argentino del General Perón, Poder Ejecutivo Nacional, Buenos Aires, 1954.

REPÚBLICA ARGENTINA, Estatuto del Docente, Ley N° 14.473. Reglamentación del Estatuto del Docente. Decreto N° 8188/59, Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1959

RÊSES, Erlando da Silva. De Vocação para Profissão. Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil. Brasília, Paralelo 15, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Trabalhadores em educação: perfil e representação dos delegados ao 23° Congresso da CNTE (1991). São Paulo: CEDI/CNTE, 1992.

RÍOS, Guillermo. Identidad y protesta docente: el caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976).

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2005.

SALINAS, Werfield. El magisterio argentino y su organización. La Plata: Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, 1910.

SEGURA, María Marta. “El Movimiento Sindical Docente durante el Primer Peronismo. Un estudio de caso: La Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (1949-1955)”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES. SADOP y los argentinos, 1936- 1989. Buenos Aires: SADOP, 1995.

VIANNA, Cláudia. Os nós do “nós”, Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamá, 1999.

VICENTINI, Paula Perin. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortés, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

ADLENE SILVA ARANTES

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (2021). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2014). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Foi bolsista do III Concurso de Dotações de Pesquisa sobre Negro e Educação, financiado pela Fundação Ford e apoiado pela Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. É Professora Associada da Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Mata Norte (FFPNM), atuando na graduação e no Mestrado Profissional de Educação (na Linha de Política e gestão educacional). Lidera o Grupo de Estudos Étnico- racial e Ambiental- GERA. É pesquisadora dos grupos de pesquisa: do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita - UFMG e do Centro de Pesquisa em História da Educação - GEPHE- UFMG. É coordenadora do GT- 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/ Anped Nordeste (Gestão 2020-2022). É vice coordenadora do GT- 21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/ Anped nacional (Gestão 2021-2023).

ADRIÁN ASCOLANI

Doutor em História (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Mestre em Sociologia e Ciência Política (FLACSO). Licenciado em História (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). Atualmente é Professor Titular na cátedra de História Sócio Política do Sistema Educativo Argentino (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario)

DAYANA RAQUEL PEREIRA DE LIMA

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e das Práticas de Educabilidade no Mundo Ibero-Americano (GHEPEMI) e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO).

FABIANA GARCIA MUNHOZ

Professora de Educação básica da cidade de Rio Claro desde 2013 com experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I. Graduada em História (2002) e Pedagogia (2008) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre (2012) e doutora em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FEUSP), na linha História da Educação e Historiografia. Investiga as experiências docentes, histórias das mulheres e relações sociais de gênero no trabalho docente.

FABIANA SENA

Professora Associada pelo Departamento de Metodologia da Educação e credenciada para orientar mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa: Memória, História e Educação. Pesquisadora da FAPESQ/PB.

GENILSON DE AZEVEDO FARIAS

É bacharel e licenciado em História pela UFRN e licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional – Uninter. Mestre e doutor em Ciências Sociais pela UFRN, e faz pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. É professor da rede pública de ensino, Secretaria Estadual de Educação-RN.

ISABELA NATHÁLIA NUNES TRISTÃO

Doutoranda (FAPESQ/ PB) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional. Graduanda no curso de Bacharelado em Arquivologia pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Nutre interesse de pesquisa na área de História da Educação, especificamente: História da Educação no final do século XIX e início do século XX, em Pernambuco. Participa do grupo Memória, História e Educação (PPGE/ UFPB).

ITACYARA VIANA MIRANDA

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal da Paraíba. Vice-líder do Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação da Paraíba (HISTDBR-PB/UFPB).

JONATHAS DE PAULA CHAGURI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É Professor Adjunto no Curso de Pedagogia e Professor Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) da UEM; Grupo de Estudo Étnico-Racial e Ambiental (GERA) da UPE-Campus Mata Norte e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguagem e Educação (GEPLE) da UFRPE-Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. É associado da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, produção didático-pedagógica, historiografia da educação pública e intelectuais. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7525-9653>

JOSÉ GONÇALVES GONDRA

Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisador da FAPERJ no programa Cientista do Nosso Estado, do PROCENCIA UERJ/FAPERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Atualmente é Editor da Revista Brasileira de História da Educação.

JULIÁN GINDIN

Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integra o Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET) e a Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE). Publicou trabalhos sobre sindicalismo, e particularmente sobre sindicalismo docente na América Latina, em livros e revistas especializadas.

MARIA CLAUDIA LEMOS MORAIS DO NASCIMENTO

Doutoranda pelo PPGEd/UFRN (2022). Mestre em Educação (2017) pelo Programa de Pós-graduação em Educação - (PPGED/UFRN) - Linha de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018 - Licenciatura Plena). Formada em Direito pela Universidade Potiguar (2009, Bacharelado). Integrante do Projeto de Pesquisa História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte (1910 - 1980) /CNPq e o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero. Atua na área de pesquisa em História da Educação.

MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO

É professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (UFRN). É graduada e licenciada em História (UFRGS), mestre em Ciência Política (UFRGS), doutora em História (Sorbonne), pós-doutora em Educação pela Université de Québec à Montreal - UQAM/Canadá. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero/diretório do CNPq, e coordenadora dos projetos de pesquisa: “Livro Didático: História do ensino de História no Brasil (1808-2008)” e “A Lei e a Escola: uma história da escola no Brasil (1808-2008)”.

NAYANA R. C. MARIANO

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal da Paraíba. Membro dos Grupos de Pesquisa: História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB) e Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista (GPSCNO/UFPB).

OCTÁVIO JOSÉ ZIMBICO

Doutor em Educação: Instituições, Práticas Educativas e História, pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (2016). Mestre em Administração e Gestão da Educação, pela FAGED – UEM (2012). Licenciado em Planificação, Administração e Gestão da Educação, pela Faculdade de Ciências Pedagógicas da Universidade Pedagógica (2005). Docente e Investigador na Faculdade de Educação (FAGED) da Uni-

versidade Eduardo Mondlane (UEM), desde 2017. De 2020 a 2021 foi Director do Curso de Doutoramento em Educação na FACED – UEM. Atualmente é Director do Curso de Mestrado Profissionalizante em Liderança e Gestão da Educação, na FACED – UEM. Professor-visitante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao abrigo do Programa CAPES – PRINT. Suas áreas de interesse na pesquisa incluem: Redacção Académica, Políticas de Educação, Programas e Projectos Educativos, Organização e Gestão da Educação, Metodologia de Pesquisa Científica; Metodologia de Aprendizagem no Ensino Superior.

OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

É Doutora em Educação com Mestrado e Graduação em História pela UFRN. É professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd da UFRN bem como no PPGEd do IFRN. É sócia da SBHE e da ANPEd. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e History of Education in Latin America – HistELA

RAFAELA PAIVA COSTA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e graduada no curso de Licenciatura e Bacharelado em História da mesma instituição. Atualmente, é consultora pedagógica do LIV - Laboratório Inteligência de Vida, promovendo formação de professores e acompanhamento pedagógico em todos os níveis da Educação Básica de escolas privadas no Brasil. Integra o Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE/

UFMG). Tem experiência na área de coordenação e consultoria pedagógica, atuando principalmente nos campos da Formação de Professores e Educação Socioemocional; e na pesquisa em História da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Cultura Histórica, Narrativas cívicas, Formação de Professores e Ensino de História no Brasil.

ROSIVANIA MARIA DA SILVA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora da Educação Básica.

VIVIA DE MELO SILVA

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Membro dos Grupos de Pesquisa: Estudos e Pesquisa História da Educação da Paraíba (HISTDBR-PB/UFPB) e Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES).

YAN SOARES SANTOS

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e das Práticas de Educabilidade no Mundo Ibero-Americano (GHEPEMI) e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO).

