

CARLOS ANTÔNIO PEREIRA GONÇALVES FILHO



**ESCOLA DE
PRIMEIRAS LETRAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História
Curso de Doutorado em História

CARLOS ANTÔNIO PEREIRA GONÇALVES FILHO

ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS

O ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século
XIX

Orientação

Prof^a Dr^a Suzana Cavani Rosas

*Tese apresentada à comissão
examinadora como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor
em História*

Recife, 2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB-4 1689

G635e Gonçalves Filho, Carlos Antônio Pereira.
Escola de primeiras letras : o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX / Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho. – 2016.
244 f. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Suzana Cavani Rosas.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016.
Inclui referências.

1. Pernambuco - História. 2. Professores de ensino primário.
3. Ensino primário - Pernambuco. 4. Política pública – Séc. XIX. 5.
Educação – Aspectos políticos. I. Rosas, Suzana Cavani (Orientadora).
II. Título.

981.34 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2016-40)



Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho

**“ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS:
O ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do
século XIX”**

Tese apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em História** da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em História**.

Aprovada em: **22/02/2016**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Suzana Cavani Rosas
Orientadora (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof.^a Dr.^a Christine Paulette Yves Rufino Dabat
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. Flávio Weinstein Teixeira
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner
Membro Titular Externo (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. Severino Vicente da Silva
Membro Titular Externo (Universidade Federal de Pernambuco)

ESTE DOCUMENTO NÃO SUBSTITUI A ATA DE DEFESA, NÃO TENDO VALIDADE PARA FINS DE COMPROVAÇÃO DE TITULAÇÃO.

A educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador.

António Nóvoa *apud* Franco Cambi,
História da Pedagogia

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada aconteceram encontros importantes. Um deles foi com as fontes, os documentos a partir do qual se escreve a história. Não me seria possível encontrá-los, se não encontrasse primeiro quem é responsável pela sua guarda e conservação. Por isso, agradeço por esses encontros a Hildo, a Emerson e a Priscilla, abnegados(a) e entusiasmados(a) servidores(a) da memória de Pernambuco. Ali, nas mesas do Arquivo Público, eles (e ela) me proporcionaram adentrar o passado. Não só eles. Outros tantos(as) servidores(as) também me franquearam o acesso ao tesouro da memória. Na Hemeroteca e na Biblioteca do mesmo Arquivo Público, encontrei acolhida para vasculhar os papéis amarelecidos pelo tempo. Outro grupo que também me proporcionou bons encontros foi o dos “apertados(as)” trabalhadores(as) da Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico da Assembleia Legislativa. Além destes, existe um grupo de servidores invisíveis. Nunca os vi, nem ouvi, mas sem o trabalho deles(as), ficaria mais difícil escrever esta história. Por isso é preciso agradecer a este encontro; um encontro a distancia que me proporcionaram os servidores da Biblioteca Brasileira Guita & José Mindlin, da USP, e os da Fundação Biblioteca Nacional. Na UFPE também tive encontros com fontes, graças aos servidores(as) da Biblioteca do CFCH e da Biblioteca Central.

Mas outros encontros também foram importantes nesta caminhada. Nas aulas do curso, com os professores(as) Biu Vicente, Marcus Carvalho, Suely Almeida, Socorro Ferraz, Christine Dabat e Ana Maria Barros. Muitas lições, debates, ilações e “viagens historiográficas”. Durante a qualificação, contei com as valiosas contribuições dos professores José Batista Neto e Christine Dabat. E no dia-a-dia da pós, não poderia esquecer a sempre bem humorada técnica em assuntos educacionais, Sandra Albuquerque. Sua disposição em ajudar os(as) alunos(as) nos perrengues da administração pública é fora de série.

Um importante encontro eu tive na outra “Federal”, a UFRPE, onde atuo como servidor público. Ali pude contar com o apoio da professora Giselle Nanes, a entusiasta coordenadora da Comissão Própria de Avaliação que me possibilitou a flexibilização de tempo para a escrita desse texto. Ela bem sabe como é difícil!!!

Não poderia deixar de agradecer, é claro, à CAPES pela preciosa e indispensável bolsa de pesquisa, sem a qual o trabalho seria muito, mas muito mais difícil.

E, também, não poderia deixar de agradecer o encontro que me foi proporcionado pela professora Suzana Cavani Rosas. Desde o mestrado, diga-se de passagem. O encontro com Suzana possibilitou aprendizados e descobertas, não só de saberes, mas inclusive sobre fontes muito bem-vindas. Mas o encontro não se restringiu apenas à parte acadêmica; ele também proporcionou auxílio em momentos mais difíceis: doença na família, concurso público, emprego na UFRPE. Por isso foi um encontro especial.

Finalmente, existe uma verdade universal: quando se faz uma pós ou quando se fica doente, ou quando se conquista um emprego, a família toda faz, fica e conquista junto. Por isso, agradeço aos meus pais, Carlos e Maria, pela paciência, pelo carinho, pelo amparo, pelo amor.

RESUMO

Este trabalho analisa o ensino público primário em Pernambuco durante as décadas de 1850 e 1870, investigando as políticas com relação à escola pública a partir de um projeto político da instrução pública da província. Entende que a ênfase devida à instrução pública esteve associada à manutenção do *establishment*, a partir da montagem de um “governo das escolas” que direcionou suas ações para o currículo, as escolas e à docência. No primeiro caso, pautou pela distribuição desigual de saberes com base nas diferenças entre homens e mulheres; no segundo caso, pela organização interna da escola, definindo espaços, horários, métodos, disciplina e exames; no terceiro caso, pela busca de um corpo docente coeso através da seleção e formação institucionalizada. Em meio às contradições e falhas do sistema, os professores buscaram, através da prática reivindicativa de direitos, garantir a consecução de seus interesses, seja por trabalho, seja para usufruírem de melhores rendimentos. Destaca, ainda, a emergência de associações docentes como espaços de mútuo auxílio e desenvolvimento da profissão.

Palavras-chave: “Políticas Públicas”. “Século XIX”. “Pernambuco”. “Ensino Primário”. “Docência”.

ABSTRACT

This study analyze the primary public schools in Pernambuco during the 1850s and 1870s, investigating policies with respect to public school from a political project of education in the province. We understand that due emphasis on public education was associated with maintenance of the establishment, from the assembly of a "government of the schools" directing its actions to the curriculum, schools and teaching. In the first case, for the unequal distribution of knowledge based on the differences between men and women; in the second case, the internal organization of the school, defining spaces, schedules, methods, discipline and examinations; in the third case, the search for a cohesive teachers by selecting and institutionalized training. In the midst of contradictions and system failures, the teachers demanded his rights for ensure the achievement of its interests, either for work, either to take advantage of better yields. Also highlights the emergence of teachers associations such as mutual aid spaces and development of the profession.

Keywords: "Public Policies". "XIX Century". "Pernambuco". "Primary Education". "Teaching".

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Percentual de livres alfabetizados por sexo.....	29
Figura 1: Largo da Alfândega, <i>Luís Schlappriz</i>	89
Figura 2: Escola Normal, pavimento térreo.....	104
Figura 3: Escola Normal, pavimento superior.....	106
Figura 4: Sobrado urbano de meados do século XIX.....	125
Figura 5: Sala de aula no século XIX.....	126
Figura 6: Menina fazendo a lição de casa, <i>Albert Anker</i>	129
Figura 7: A lição: aula de redação, <i>Albert Anker</i>	131
Figura 8: Sapataria, <i>Jean-Baptiste Debret</i>	152
Figura 9: A escola da aldeia, <i>Albert Anker</i>	160
Figura 10: Modelo de boletim escolar (1885).....	162
Figura 11: O exame escolar, <i>Albert Anker</i>	168
Gráfico 2: Evolução salarial.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estimativa da população livre total de Pernambuco.....	28
Tabela 2: Disciplinas para as escolas de primeiras letras de 1º grau segundo o regulamento de 14 de maio de 1855.....	65
Tabela 3: Disciplinas para as escolas primárias de 2º grau segundo o regulamento de 14 de maio de 1855	65
Tabela 4: Disciplinas para as escolas primárias de 1º grau segundo o regulamento de 27 de novembro de 1874	67
Tabela 5: Disciplinas para as escolas primárias de 2º grau segundo o regulamento de 27 de novembro de 1874	68
Tabela 6: Plano gradual do ensino primário (1885): ginástica.....	70
Tabela 7: Organização curricular da escola normal (1868).....	94
Tabela 8: Organização curricular da escola normal (1875).....	100
Tabela 9: Rendimento do(a) aluno(a) com relação à “inteligência” (1859).....	161
Tabela 10: Rendimento do(a) aluno(a) com relação ao "procedimento" (1859).....	161
Tabela 11: Correspondência entre conceitos e valores numéricos (1885)	163
Tabela 12: Disciplinas para as escolas de primeiras letras de 1º grau segundo a lei provincial nº 369, de 14 de maio de 1855	176
Tabela 13: Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1855)	182
Tabela 14: Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1874)	183
Tabela 15: Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1879)	184
Tabela 16: Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1885)	185

ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEPE	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO
APEJE	ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO
FBN	FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL
FUNDAJ	FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
CRL	CENTER FOR RESEACH LIBRARY
PR	PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O GOVERNO DAS ESCOLAS.....	27
1.1 UM SABER PARA POUCOS(AS)	27
1.2 O APARATO REGULADOR	38
1.3 DEMANDAS E SABERES	62
1.4 UMA ESCOLA, DOIS SEXOS	70
2 NORMALISTAS	77
2.1 ENSINAR A ENSINAR	77
2.2 PRECISAMOS DE “BONS PROFESSORES”	81
2.3 SURGE A ESCOLA NORMAL.....	88
2.4 A VEZ DAS MULHERES.....	95
2.5 E DEPOIS DA ESCOLA?	108
3 A ESCOLA	118
3.1 HIGIENE, LOCALIZAÇÃO E OBJETOS DE USO ESCOLAR	118
3.2 TEMPO, MÉTODOS E DISCIPLINA	134
3.3 EXAMES E PRÊMIOS.....	159
4 A DOCÊNCIA E SEU VALOR.....	169
4.1 REMUNERANDO O(A) PROFESSOR(A)	169
4.2 UM GANHO A MAIS	189
4.3 UMA SOCIEDADE DE PROFESSORES(AS).....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
FONTES.....	226
CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

INTRODUÇÃO

A Rua da Cadeia era um logradouro bem conhecido dos recifenses do século XIX. Ela ficava na Freguesia de São Frei Pedro Gonçalves, o popular “santelmo”, orago da primeira igreja do Recife, a Matriz do Corpo Santo, demolida em 1913. Esta freguesia hoje é chamada de “Recife Antigo”. A Rua da Cadeia deveu seu nome à antiga construção, oriunda da ocupação holandesa, e que serviu de prisão para a cidade. Era um prédio grande com grades de ferro e que virou uma referência para as gerações de moradores (as). Tanto que quando construíram uma nova cadeia no bairro de Santo Antônio – centro político-administrativo da cidade – rebatizaram-na de “Rua da Cadeia Velha” para diferenciar da “Rua da Cadeia Nova”, no caso, a atual Rua do Imperador. Hoje, o prédio onde funciona o Arquivo Público Estadual abrigou esta “cadeia nova”. A Rua da Cadeia Velha teve vida longa. Atravessou todo o século XIX e só veio a desaparecer na década de 1910 durante a remodelação urbana do bairro portuário. Em seu lugar, abriram uma larga e elegante avenida de nome imperial: Marquês de Olinda. Mas na década de 1850 a Rua da Cadeia Velha era uma referência de lugar e memória. Ao final dela, se divisava o Arco da Conceição que dava acesso a ponte e ao bairro de Santo Antônio. Era uma via importante da cidade. Lugar do comércio marítimo, de firmas estrangeiras, de bancos e de uma escola. Mais precisamente de uma escola pública do sexo feminino regida pela professora Maria Joaquina de São Tomé.

A escola funcionava no segundo andar do sobrado nº 20. O local não era de propriedade da professora, e sim, alugado. Portanto, as outras dependências do imóvel podiam comportar outros negócios ou, até mesmo, algum morador. Provavelmente o térreo estaria ocupado com alguma casa comercial pela qual passavam as alunas de Maria Joaquina, se a escada fosse de acesso interno, sem divisão. Ainda que estivesse ocupando apenas uma parte do sobrado, a professora hauria algumas vantagens: o lugar era amplo o suficiente para “acomodar as meninas” e a localização, como vimos, era das melhores. Ocorre que nos primeiros meses de 1851, a professora passava por uma dificuldade bastante comum entre os (as) professores (as) de primeiras letras daquele Pernambuco oitocentista: o preço do aluguel. 300 mil réis, para ser mais exato. Isso significava 100 mil réis a mais do que os 200 mil que lhe eram destinados pela Assembleia Provincial para arcar com este tipo de despesa. Resultado: ela tinha que tirar do

próprio bolso o restante necessário. Maria Joaquina poderia até ter optado por um local mais em conta. O problema, segundo ela, era que não convinha

estabelecer sua escola em becos ou travessa, onde se poderia tomar um andar de casa por menos dinheiro, porque, a bem de serem quase todas as casas acanhadas, se não pode nelas transitar com decência em tempo de inverno por causa das águas pútridas que aí permanecem por falta de esgoto [...]¹.

Assim para não deixar que suas alunas fossem prejudicadas, e, valendo-se de uma prerrogativa legal exposta na Constituição de 1824, segundo a qual em seu Art. 179, inciso XXX, garantia a qualquer cidadão “apresentar por escrito ao Poder Legislativo e ao Executivo reclamações, queixas ou petições”², Maria Joaquina de São Tomé apelava, então, aos “sentimentos de justiça que caracteriza a Respeitável Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco”³ para que aumentasse a verba destinada ao pagamento do aluguel. A professora teve que ter bastante paciência para ver “os sentimentos de justiça” se transformarem em ação: só em 1854 seu pedido foi deferido.

Maria Joaquina não estava apenas preocupada com a despesa excessiva causada pelo alto custo do aluguel numa rua valorizada. Era preciso ficar no sobrado da Rua da Cadeia Velha porque ele era bastante amplo para acomodar as suas alunas. Outros imóveis mais baratos, situados em becos e travessas não ofereciam as mesmas condições. Eram “casas acanhadas”. Além disso, tinham o acesso dificultado nos dias de chuva pelo acúmulo de “águas pútridas”. Não temos dados específicos sobre a frequência das aulas de Maria Joaquina naquele ano, mas sim para o ano seguinte, 1852. Neste ano, sua escola registrou a frequência de 19 alunas, o que é baixo, considerando que a escola de Fora de Portas, mais ao norte do bairro portuário, teve 50 meninas⁴. Como estes dados mudavam com certa frequência, pode ser que em 1851 sua escola estivesse com um número maior de estudantes, o que justificaria sua luta para permanecer no sobrado nº 20. Mas também a comodidade pode ter tido seu peso. O endereço da escola podia ser perto da residência da professora, sem contar o fato de ser numa rua central, como vimos.

Isso foi em 1851. Avancemos no tempo em direção ao mês de dezembro de 1889, quando Pernambuco já deixara de ser nomeadamente uma província para ser um estado. Fixemo-nos em um local mais distante da “cidade”, do burburinho de seu comércio, da agitação

¹ ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, *Petições*: Caixa P 122, *Requerimento de Maria Joaquina de São Tomé*, fls 1.

² BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm Acesso em: 25 jan 2013.

³ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, *Petições*: Caixa P 122, *Requerimento de Maria Joaquina de São Tomé*, fls 1v.

⁴ CRL: Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Joaquim Pires Machado Portela, 1853

dos transeuntes e dos bondes de burros que passavam a fazer parte da paisagem urbana, isto sem falar na ruidosa e fumegante maxambomba. Neste alvorecer da República, aqueles (as) que quisessem vencer os quase 8km que separam o Beberibe da “cidade” pela sua longa “estrada de terra”, chegariam ao local que em 1821 foi palco da “Convenção do Beberibe”, e, em 1848, de alguns combates durante a Revolução Praieira. Mas ali também era o lugar de acontecimentos mais corriqueiros protagonizados por quem vivia há muito tempo o cotidiano do trabalho duro, como o daquelas lavadeiras que deixavam alvinhas as roupas de algumas famílias dos sobrados recifenses⁵.

Foi em torno desse povoado de mata virgem e abundante onde se podiam colher “doços sapotis, goiabas, mangas, viçosos araçás, cajus e pitangas”⁶ que se instalou a escola pública de primeiras letras regida, naquele momento, por Antônia Clementina de Souza Ribeiro. Já ia há cinco anos desde o dia em que Antônia, aprovada com distinção nos exames do 3º ano da Escola Normal Oficial, recebeu o seu diploma habilitando-a ao exercício do magistério⁷. Em 1885 ela conseguiu o seu cargo público de professora de primeiras letras. Foi nomeada em setembro para a cadeira de Água Preta e três anos depois removida para a povoação do Cumbe, em Beberibe⁸.

Na escola de Antônia podiam estudar meninos e meninas. Era, portanto, uma escola mista. Algo que não havia em 1851. Naquela segunda-feira, 9 de dezembro, não houve aula porque era um dia especial: o dia dos exames finais. Uma ocasião solene. Estavam presentes: o delegado literário Frederico Chaves Junior – o agente público encarregado de verificar o bom andamento das escolas da localidade; o professor Lourenço Gonçalves Aleixo, nomeado pelo mesmo delegado na condição de examinador e, portanto, avalista técnico do desempenho dos (as) discentes e, de quebra, da professora; e, por fim, Antônia Clementina de Souza Ribeiro, como regente da cadeira. Também deviam estar presentes pais e mães. Mesmo sendo uma escola mista, ficamos sabendo de apenas três meninas aprovadas. As duas primeiras, Maria Galdina da Conceição e Angelica Ferreira da Silva devem ter ficado radiantes naquele dia: foram consideradas “muito adiantadas”. Mas Francisca Juvência de Assis também não tinha do

⁵ TOLLENARE, Louis-Françoise de. *Notas Dominicais*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1978. p. 115. Louis-Françoise de Tollenare (1780-1853) era um comerciante de algodão e foi com o objetivo de comprar esta matéria-prima que visitou o Brasil em 1816. Em Pernambuco, foi testemunha ocular da Revolução de 1817 e ainda fez uma breve passagem pela Bahia, a fim de resolver questões relativas a um navio sob sua guarda. Durante sua estadia em terras pernambucanas, anotou vários aspectos ligados ao cotidiano do Recife e dos engenhos.

⁶ Conforme poema de Aristeu Alves citado por GUERRA, Flávio. *Velhas igrejas e subúrbios históricos*. 3ª ed. Recife: Itinerário, 1978. p. 208.

⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 274, 27 nov. 1884, p. 1.

⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 228, 7 out. 1885, p. 2. CRL: *Relatório com que o Exmo Sr. desembargador Joaquim José de Oliveira Andrade entregou a administração da província ao exmo. Sr. Dr. Inocêncio Marques de Araújo Góes em 3 de janeiro de 1889*. Recife: Typ. de Manoel de Figueiroa de Faria & Filhos, 1889. p. 41.

que reclamar, pois era “adiantada”. As três passaram bem pela bateria de perguntas sobre os mistérios do ler, escrever e contar⁹.

Entre as escolas de Maria Joaquina de São Tomé e Antônia Clementina de Souza Ribeiro situa-se um tempo importante da história da educação na província. Quando a primeira de nossas citadas professoras se debruçava sobre as lições de caligrafia e leitura de suas alunas, ainda não existia uma instituição voltada à formação de seu ofício docente. Nem mesmo para os homens. Também não se concebia a ideia de escolas públicas mistas. Neste sentido, o período compreendido entre as décadas de 1850 e 1870, representa um momento importante no processo de construção de um sistema público de instrução. Nele, a regulamentação aliada à formação de quadros para o magistério procurará imprimir uma nova dinâmica fomentando novas práticas e culturas. Será esse o tempo de nossas investigações. Momento de construção de um governo das escolas nos moldes de um sistema centralizador e fiscalizador das ações externas e internas às escolas de primeiras letras. Momento em que a docência passa a ter um peso cada vez maior para o governo provincial. A busca pela construção de um “mundo da ordem” será o escopo geral desse projeto que promove uma reordenação da instrução pública da província. Não se tratava de um caso específico de Pernambuco, mas seguia uma tendência que era compartilhada pelas elites dirigentes do país¹⁰.

Na década de 1850 temos dois regulamentos que estruturam o sistema criando um órgão autônomo para a administração da instrução provincial e integrado por um diretor geral, um conselho e delegados literários. Em meados da década de 1870, haverá uma reforma nessa estrutura por meio de leis e regulamentos procurando tornar o governo das escolas mais eficiente, através de inspetores independentes. Também se introduz a coeducação entre os sexos. A partir da década de 1850 criam-se, também, regimentos específicos para disciplinar o mundo escolar em seu próprio interior definindo modos de ser, de se portar e de se ensinar. Em meados dos anos 1860 é a vez de institucionalizar a formação docente, distanciando-a do modelo artesanal, autônomo, por meio da Escola Normal. Uma formação que, mesmo pautando-se pela coeducação entre homens e mulheres, não deixava de reafirmar os lugares de gênero.

Entretanto, ao mesmo tempo em que buscava construir o mundo da ordem por intermédio do governo das escolas, o Estado abria algumas lacunas, tais como falta de escolas, de insumos, de verbas destinadas aos alugueis ou mesmo para arcar com o corpo docente. Além

⁹ FBN: *A Epoque*, n° 92, 12 dez. 1889, pp. 2-3.

¹⁰ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

disso, outra fissura se abria em função de uma incompatibilidade entre uma estrutura que se pretendia “profissional” numa sociedade marcada pelo clientelismo e pelo favor pessoal. Mas o mais interessante nesse processo é que para os(as) professores(as), antes do “mundo da ordem” era preciso garantir a sua própria sobrevivência. Em suas falas, eles e elas faziam uso do discurso oficial, argumentando sobre o valor de sua “missão” e, com isso, pleiteavam “reconhecimento” do Estado, seja por aumento de ordenados ou conquista de gratificações, seja pelo reconhecimento de suas capacidades para integrarem o serviço público. Se, por um lado, o Estado investia na docência pela via da *funcionarização*¹¹, por outro, essa mesma docência, também não deixava de investir em si mesma, pela via da reivindicação, do direito, ou mesmo através do fenômeno associativo.

Aqui temos uma história da educação escolar e de seus(suas) professores(a) em um tempo rico de experiências. Ela se insere em um campo de pesquisa que desde a década de 1980 vem se afirmando como um dos mais destacados no Brasil¹². Neste processo muito contribuíram os espaços de aglutinação de pesquisadores, tais como: o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, criado em 1986; o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, o HISTEDBR, coordenado por Dermeval Saviani na Universidade Estadual de Campinas, também originado em 1986; o Núcleo de Estudos e Pesquisas História da Educação em Pernambuco, o NEPHEPE, fundado em 1992 na Universidade Federal de Pernambuco, e que, a partir de 2007, acrescentou uma nova linha de pesquisa sobre o “Ensino de História”; o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, o GEPHE, formado em 1998 na Universidade Federal de Minas Gerais; e, finalmente, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), de 1999, que vem realizando congressos nacionais a cada dois anos. Os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação passaram a enfocar diversos objetos, tais como instituições, cultura escolar, livros e leituras, legislação, docência, práticas de alfabetização, infância, dentre outros. Não só a pluralidade de temas, como também as abordagens teórico-metodológicas mudaram no sentido da

superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos e legais, construída sobre os

¹¹ NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999.

¹² Para uma síntese retrospectiva da constituição do campo disciplinar da História da Educação, ver NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá - PR, v.15, nº 1, jan/abr 2012, pp. 113-121. Também LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção da vida social¹³

Esta mudança de perfil dialoga com o próprio campo disciplinar da História onde a emergência de novos objetos e perspectivas de análise tem suscitado novas problemáticas. Apesar disso, a *História da Educação* não parece ter ainda encontrado certo reconhecimento por parte de Clio¹⁴. A razão disso está na própria constituição do campo, haja vista que a vinculação entre a História da Educação e a Pedagogia definiu uma relação estreita com as escolas normais e os cursos de formação de professores, sendo a pesquisa desenvolvida mais tardiamente. Para Lopes e Galvão, ainda que tenha seguido um caminho diverso, o objeto da História da Educação é “extremamente importante para se compreender o passado das sociedades”¹⁵.

A prova disso é que das pesquisas surgiram questionamentos sobre visões tradicionais da história da educação brasileira. Uma delas diz respeito à inércia do século XIX em matéria de educação pública. O Império seria uma espécie de transição entre o poderoso modelo jesuítico colonial e a revolução escolar republicana. Ou seja,

a educação no século XIX foi representada por parte da historiografia clássica como signo do vazio, do atraso e das trevas. A memória sobre a escola oitocentista emergiu como penumbra, silenciada pelas glórias dos projetos republicanos de educação. No entanto, no Império brasileiro, a instrução apareceu como um problema geral, que mobilizou agentes e estratégias diversas ao longo do século¹⁶.

Essa visão pessimista justificaria até o pouco espaço ocupado pelo período oitocentista em manuais de história da educação brasileira¹⁷. Porém, ele não representou uma simples “passagem” para o regime republicano; pelo contrário, constituiu sua dinâmica própria, tendo sido um tempo rico de experiências, sem, contudo, deixar de ter as suas contradições. O Império

¹³ GATTI JÚNIOR, Décio. Estudo sobre o processo de constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX). In MORAIS, Christianni; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (orgs). *História da Educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113.

¹⁴ A publicação da obra *Domínios da História*, em 1997, que se tornaria uma referência nos meios historiográficos brasileiros, deixou de fora a História da Educação. Também ausente como “domínio” da História, a Educação é classificada na obra de Barros como um dos objetos da História Cultural. Cf. BARROS, José D`Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. pp. 60-61.

¹⁵ LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 26.

¹⁶ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13.

¹⁷ Veja-se o exemplo de GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

“mobilizou agentes e estratégias diversas” em torno da escolarização da população em geral, como também da docência, lançando as bases da profissionalização que se consolidará no século XX.

No que diz respeito à história da educação em Pernambuco, podemos dividi-la em dois momentos. O primeiro deles representa uma abordagem mais tradicional. De início, temos a monumental obra de Moacyr¹⁸. Ainda que não se trate de um trabalho exclusivamente voltado a Pernambuco, o capítulo dedicado à província apresenta um grande apanhado de leis, regulamentos e falas dos presidentes e diretores/inspetores da instrução pública. É um trabalho de compilação de documentos e que serve como um bom guia para quem deseje adentrar o mundo da regulação. Moacyr, aliás, serviu de base para Bello¹⁹ escrever os seus “subsídios” sobre a história da educação em Pernambuco desde o período colonial até o final do século XIX. Ele dedica um capítulo às reformas das décadas de 1850 e 1870, sem, contudo, muito aprofundamento. Também há uma discussão sobre os “mestres de antigamente” tratando da rigorosa disciplina nas escolas. A obra de Bello é um bom manual introdutório.

Ao contrário de Moacyr e Bello, Menezes²⁰ elegeu um tema específico: a importância do mestre-escola para a formação da cultura brasileira e de sua história. É um trabalho que procura ter uma dimensão nacional, daí o fato de o autor abordar outras províncias, além da de Pernambuco. O livro procura dar uma ampla dimensão do mestre-escola explorando diversos aspectos, tais como sua metodologia de trabalho, seus variados “estilos”, “classificações”, esferas de atuação, ícones, leituras, formação, etc. Para Menezes, a figura do mestre-escola encontrou seu apogeu na educação brasileira entre os anos de 1860 e 1880 e sua influência pode ser vista nos “homens ilustres” que formou, tais como Joaquim Nabuco. É digno de nota observar em Menezes este elogio à figura do professor, colocando-o no panteão dos “grandes” personagens do Império. Mas além da ênfase à figura masculina, subsiste uma generalização do termo “mestre-escola” para todo e qualquer docente. Também o seu bairrismo fica evidente ao considerar o Recife como uma cidade “matriz da cultura brasileira” onde se “fermentou por todo esse século XIX, a consciência social do evoluir do nosso povo”.

¹⁸ MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias* (Subsídios para a história da educação no Brasil). 1834-1889. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

¹⁹ BELLO, Ruy. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978.

²⁰ MENEZES, José Rafael de. *O mestre-escola brasileiro*. Recife: Conselho Municipal de Cultura, 1982.

Desde os anos 2000 tem havido um movimento de renovação da historiografia da educação em Pernambuco. Por exemplo, temos os trabalhos de Peixoto²¹ e Araújo²². As duas autoras se detiveram na análise do magistério feminino no século XIX, notadamente aquele vinculado à Escola Normal. Nos dois trabalhos, a estrutura do texto apresenta semelhanças: caracterização da mulher na sociedade oitocentista, legislação referente à organização do ensino no Brasil, criação da Escola Normal e o processo de feminização do magistério em Pernambuco. No caso do trabalho de Araújo, há um capítulo dedicado à organização do ensino na segunda metade do século XIX, e o estudo sobre a feminização do magistério aborda tanto o papel desempenhado pela Escola Normal Oficial quanto pelo Curso para as Senhoras da Sociedade Propagadora de Instrução Pública. Por outro lado, é problemática a conclusão de Araújo de que a Escola Normal para as Senhoras tenha conseguido fazer com que as mulheres fossem, a partir de então, “tratadas como cidadãs, assim como já era feito em outros países do mundo”²³. A cidadania no Brasil ainda é um processo em construção, sobretudo quando se trata de indígenas, negros, homossexuais, população de baixa renda e mulheres. Além do mais, o entendimento de *cidadania* no Império era algo ainda mais restrito, a tal ponto que não se cogitava, nos dispositivos legais, a participação das mulheres na vida política. A Escola Normal não objetivava tornar as professoras *cidadãs plenas*, mas sim, *boas professoras*. Em ambos os trabalhos, Peixoto e Araújo chegam a conclusões semelhantes: o processo de feminização do magistério pôde se efetivar devido aos baixos salários e ao apelo maternal que a profissão inspirava, sendo, por isso, considerada uma profissão tolerada para a mulher.

Seguindo essa trilha, Guimarães²⁴ se debruça sobre a primeira metade do século XIX pernambucano investigando os discursos políticos e os dispositivos legais sobre a instrução primária argumentando que à mulher foram interditados aqueles conhecimentos tidos por exclusivos do domínio masculino. Em outras palavras, o reduzido número de escolas de primeiras letras destinadas às meninas, bem como o currículo “enxuto” materializou as representações que relacionavam sexo, capacidade intelectual e papel social. A docência em si não é o seu foco principal, mas sim a análise da gênese legal do I Reinado com relação à instrução.

²¹ PEIXOTO, Flávia Maria. *A Escola Normal Oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2006.

²² ARAÚJO, Verônica Danieli de Lima. *Da instrução primária ao ensino normal: o início do magistério feminino em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em História) Recife: UFPE, 2000.

²³ ARAÚJO, Verônica Danieli de Lima. *op. cit.* p. 107.

²⁴ GUIMARÃES, Maria Beatriz Monteiro. *Saberes consentidos, conhecimentos negados: o acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2002.

Já o trabalho de Gati²⁵ procurou vislumbrar o último quartel do século XIX, quando a discussão sobre a *mulher de portas afora* se fez presente. Seu objeto de pesquisa foi a *Sociedade Propagadora de Instrução Pública*. Para a autora, o Brasil seguia a tendência internacional de redefinição do papel da mulher-professora. A entrada mais incisiva das mulheres na docência e as iniciativas da *Sociedade Propagadora* teriam sido possíveis graças à formação de uma “comunidade de sentido” levando os atores sociais a compartilhar das novas ideias. Grande parte da tese de Gati é destinada à discussão do cenário internacional. A docência também pouco aparece, já que o seu objeto é a *Sociedade Propagadora*.

Outra instituição educativa que também mereceu uma análise histórica foi a *Colônia Orfanológica Isabel*, tema do trabalho de Arantes²⁶. Aqui o foco é o cotidiano de uma instituição voltada à educação de crianças órfãs e libertas pela Lei do Ventre Livre, fundada nas proximidades do município de Palmares, em 1874. São analisados os espaços físicos, o corpo de funcionários, os materiais escolares, o currículo e a rotina escolar. Não há um item específico para os professores, mas estes aparecem ao longo da narrativa em algumas situações relacionadas com a disciplina, demissões por conduta imoral, obrigações funcionais e aplicação de exames.

Um trabalho voltado especificamente para os professores é o de Peres²⁷. Sua dissertação trata da profissionalização docente em Pernambuco entre os anos de 1870 e 1910. Para o autor, as décadas finais do Império e começo da República, constituem um período rico de propostas sobre a educação pública. Ocorrem mudanças na representação social dos professores passando a ter lugar aspectos mais ligados à capacidade profissional, experiência e aperfeiçoamento. Em seu trabalho, Peres analisa, ainda, o início da estruturação da rede municipal de ensino. Em muitos aspectos, o trabalho de Peres é rico e vem preencher uma lacuna historiográfica na história da educação pernambucana neste momento de transição de regimes políticos. Por outro lado, a ênfase nos discursos dos que pensavam e arquitetavam as reformas no ensino público deixa um vago no campo das práticas cotidianas, na fala de outras personagens, no confronto entre vontade e realização.

²⁵ GATI, Hajnalka Halász. *A educação da mulher no Recife no final do século XIX: ensino normal e anúncios de progresso*. Tese (Doutorado em Educação). Recife: UFPE, 2009.

²⁶ ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Recife: UFPE, 2005.

²⁷ PERES, Pedro Correa de Araújo. *A emergência da profissão docente no espaço público estatal: do mestre-escola ao professor público primário em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em História). Recife: UFPE, 2006.

Esse “confronto” foi explorado por Silva²⁸ em sua tese sobre dos “processos de escolarização em Pernambuco” entre o século XVIII e a primeira metade do século XIX. Para a autora, mesmo com existência da escravidão, os sistemas de ensino não teriam interditado, do ponto de vista legal, o acesso da população livre e pobre, como se postulava um senso comum historiográfico. Silva também destacou a complexidade de interesses que podiam permear esse sistema vendo nele uma opção política por parte das elites. Ainda que seja um texto que foge ao nosso lapso temporal, ele é importante por traçar um expressivo panorama da instrução pública primária no período aludido, mostrando como se deu a montagem deste sistema de ensino na província, desde as reformas pombalinas até o findar dos anos 1840.

O presente trabalho, portanto, visa contribuir com esse movimento de debate e renovação historiográfica. O período compreendido entre as décadas de 1850 e 1870, rico em ações voltadas à regulamentação da instrução pública, à formação docente e à dinâmica de ensino-aprendizagem nas escolas primárias, carece de uma abordagem mais detida sobre os principais aspectos que promoveram mudanças importantes no ensino do ler, escrever e contar na província²⁹. Além disso, nos estudos supracitados, não se vislumbram as práticas reivindicativas dos professores(as) em sua busca por melhores salários e por trabalho. E esse é um dado interessante desse momento: se por um lado, o Estado propõe, pela via da regulamentação e da formação, um maior controle sobre a escola e seus(suas) professores(as); por outro lado, estes atores respondem colocando em pauta suas próprias demandas. Esse processo também acaba por dar visibilidade às contradições presentes nas políticas quando postas em execução.

Para levar a efeito essa discussão, organizamos esse estudo em quatro capítulos. O primeiro dedica-se a discutir o modo de estruturação do *governo das escolas* por meio dos regulamentos das décadas de 1850 e das reformas de 1870, investigando os mecanismos de fiscalização e seleção de saberes e agentes das escolas primárias, atento aos significados ao mesmo tempo diversos e convergentes do “instruir” e do “educar”. Também destaca o sentido da criação das escolas mistas como parte de um projeto de construção do “mundo da ordem” pelas elites dirigentes.

O segundo capítulo prossegue a investigação tendo, como objeto, os(as) *normalistas* e o início da institucionalização da formação docente na província. Aqui procuramos observar a

²⁸ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas formais de escolarização em Pernambuco em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2007.

²⁹ Ananias e Silva constata essas e outras ausências na historiografia da educação sobre Pernambuco. Cf. ANANIAS, Mauricéia; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e instrução nas províncias da Paraíba e Pernambuco. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs). *Educação e instrução nas províncias e na corte Imperial* (Brasil, 1822-1889). Vitória: Edufes, 2011. pp. 130-131.

influência da diferenciação entre os sexos no processo de formação dos(as) novos(as) professores(as), destacando não apenas as disciplinas, mas também a própria organização do espaço interno da referida instituição. Também investigamos as falas desses(as) alunos-mestres(as), através de suas reivindicações ao Poder Legislativo destacando os aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho por esses(as) professores(as).

O terceiro capítulo adentra *a escola* propriamente dita, investigando a sua organização interna, seu espaço físico, os materiais escolares utilizados, os tempos e rituais das “aulas”, a pluralidade dos métodos e as tentativas de engendrar uma nova cultura disciplinar diante dos “costumes” do(a) professor(a) e das famílias. Analisamos, ainda, a íntima relação entre o público e o privado e sua influência no trabalho docente, bem como o papel representado pelo exame escolar.

O quarto capítulo se ocupa daquele(a) que era o principal encarregado de implementar o projeto político do governo das escolas: o(a) professor(a). Aqui dedicamo-nos a refletir sobre a relação entre *a docência e seu valor* investigando o comportamento dos ganhos salariais dos(as) docentes entre as décadas de 1850 e 1880 em comparação com outros funcionários da Instrução Pública. Ao mesmo tempo, discutimos sobre o sentido atribuído à remuneração a partir das falas dos deputados e dos(as) professores(as) em suas posturas reivindicativas ao Estado. Por fim, abordamos o processo de criação do *Grêmio dos Professores Primários* e as primeiras estratégias de aglutinação dos professores em torno de um corpo discursivo e profissional.

Antes de iniciarmos essa caminhada pelo passado é bom termos em vista duas coisas. A primeira é o sentido dado a essas três palavras: *escola, aula e cadeira*. No século XIX as três se referiam a uma mesma realidade: um(a) professor(a) diante de um grupo de alunos(a) em uma sala retangular com bancos enfileirados, podendo ser em uma casa ou em um sobrado. A escola que vamos ver adiante é assim mesmo pequena, unidocente, onde as “classes” compartilham do mesmo ambiente e do(a) mesmo(a) professor(a). Era a escola de primeiras letras. Existe, é certo, um momento em que o termo “cadeira” estará mais próximo do sentido que hoje lhe atribuímos. Isso ocorrerá quando adentrarmos o prédio da Escola Normal e observarmos ali a distribuição das disciplinas. Fora isso, no dia-a-dia do ler, escrever e contar, teremos a escola-aula-cadeira regida por este(a) ou aquele(a) professor(a).

Outra palavra que também aparecerá é *criança*. Sabe-se que definição da infância é variável no tempo. Para Mauad, no século XIX, a infância “era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos

de idade até os dez ou 12 anos”³⁰. Nesta definição, a autora concebe “infância” e “puerícia” como etapas diferentes do desenvolvimento humano afirmando, ainda, que o termo “meninice” era relacionado ao “período de desenvolvimento intelectual da criança”³¹. No século XIX essa divisão também se dava através da designação de 1ª e 2ª infâncias, ainda que os seus limites sofressem variações³². A fase da “meninice” estaria entre os 7 e 14 anos quando, então, a criança se tornava apta a receber a instrução, conforme observa Gouvêa³³. Este corte temporal entre 7 e 14 anos, por outro lado, não tinha uma compreensão unívoca por parte dos adultos. Meninos de 7 anos poderiam ser considerados “rapazes” e desde já ingressarem no mundo do trabalho, a começar pelos de casa ou auxiliando o pai ou a mãe nos seus ofícios. Na presente tese, a palavra “criança” terá a acepção dada pelos contemporâneos do ponto de vista legal. Consideram-se aqui as “crianças” como sendo aqueles(as) indivíduos em idade escolar, ou seja, dos 7 aos 15 anos. Período em que deveriam estar nas escolas primárias. Atentos a essas observações, principiemos a narrativa.

³⁰ MAUAD, Ana Maria: A vida das crianças de elite durante o império. In DEL PRIORI, Mary (org): *História das crianças no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 140-141.

³¹ MAUAD, Ana Maria. *op. cit.* p. 141.

³² FERREIA, Antônio Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 216, maio/ago, 2006.

³³ GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 8, p. 275, jul/dez, 2004.

1 O GOVERNO DAS ESCOLAS

1.1. UM SABER PARA POUCOS(AS)

No dia 15 de outubro de 1927, o *Jornal do Recife* estampou, em sua primeira página, um grande retrato do imperador D. Pedro I. Não se tratava de uma provocação ao novo regime republicano instaurado há quase 38 anos, mas sim o fato de se comemorar naquele dia a sanção da lei que há exatos cem anos mandara “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”³⁴. Para o redator do *Jornal do Recife*, “instruir, representa para a humanidade de hoje, a mais elevada das aspirações”, ainda mais porque sendo o “princípio de toda a ciência, o ensino primário abriu para a humanidade as portas por onde esta ingressou, no afã de conseguir para suas realizações, somas copiosas de conhecimentos”³⁵. Apesar disso, considerava, o mesmo redator, que decorrido um século da oficialização do ensino primário no Brasil, o país ainda apresentava um percentual de 80% de analfabetos. Neste caso, o “norte” contribuía com um grande contingente de iletrados, inclusive Pernambuco onde “os grandes núcleos de população reclamando professores ainda permanecem à espera que chegue o dia almejado”³⁶.

No Recenseamento Geral do Império de 1872, Pernambuco aparece com uma população livre de 752.511 indivíduos³⁷. Deste total, quantos sabiam ler e escrever? Quando fazemos uso de estatísticas produzidas no Império, o problema quanto à precisão das informações é recorrente. Isso acontece porque no século XIX não existia uma metodologia segura de coleta e análise de dados populacionais. Somam-se a isso, os problemas estruturais e políticos que afetavam a máquina pública comprometendo o rigor das informações. Segundo Moura Filho,

ao longo do Império, os governantes de Pernambuco reclamaram regularmente da displicência de seus subordinados, que, sendo testemunhas

³⁴ BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*: manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm

³⁵ FBN: *Jornal do Recife*, nº 239, 15 out. 1927. p. 1.

³⁶ Ibidem.

³⁷ IBGE: *Recenseamento do Brazil em 1872*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874 [?]. v.9: Pernambuco. p. 218.

ex officio de eventos cuja compilação era de interesse do governo, não se mostravam confiáveis nem como geradores dos registros primários, nem como produtores das estatísticas. Esta incapacidade (ou recusa) dos funcionários de seguir instruções explícitas, mesmo que só dissessem respeito a seus restritos domínios burocráticos, impediu a compilação regular e confiável de estatísticas agregadas para a província. O contexto mais amplo dessas dificuldades remete, sem dúvida, aos embates entre as múltiplas estruturas burocráticas (a político-administrativa, a eclesiástica, a judicial, a policial, a militar) e, atravessando essas mesmas estruturas, entre os divergentes interesses de segmentos sociais³⁸.

Em seu estudo sobre as estatísticas pernambucanas, Moura Filho realiza uma estimativa da população da província a partir de um tratamento matemático de diferentes fontes. Para o período que nos interessa em particular, o autor nos apresenta o seguinte quadro:

Tabela 1
Estimativa da população livre total de Pernambuco

1855	628.800
1860	692.800
1865	718.700
1870	748.000
1875	789.500
1880	839.600
1885	894.300
1890	1.040.500

Fonte: Heitor Moura Filho, *Um século de pernambucanos mal contados*

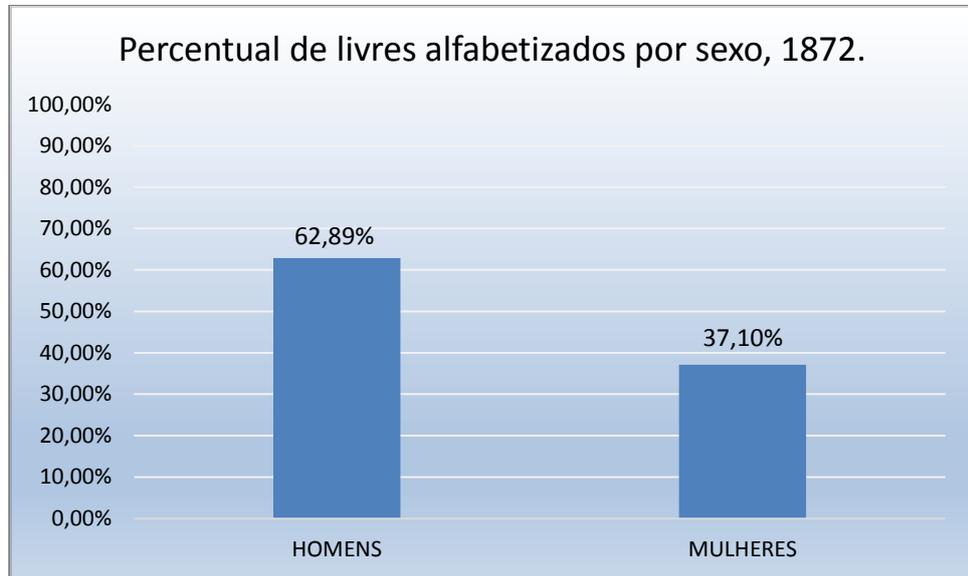
Observando-se a tabela, podemos concluir que houve um aumento substancial da população livre total da província de Pernambuco ao longo da segunda metade do século XIX, partindo de pouco mais de 600 mil indivíduos, em 1855, para algo em torno de 1 milhão em 1890³⁹. Se atentarmos para os cálculos de Moura Filho, compreendendo as estimativas de 1870 e 1875 podemos observar que, ainda que seja objeto de reservas, o Censo de 1872 não se apresenta tão discrepante para traçarmos um quadro geral sobre o acesso à instrução pública em Pernambuco. Assim, de acordo com o referido documento, havia na província 147.325 indivíduos de condição livre que sabiam ler e escrever, dos quais 92.664 eram do sexo masculino e 54.661 do sexo feminino. Isso correspondia a 19,57% da população livre, sendo

³⁸ MOURA FILHO, Heitor Pinto de. *Um século de pernambucanos mal contados: estatísticas demográficas nos oitocentos*. Dissertação. Mestrado em História Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 30.

³⁹ Os dados de Moura Filho diferem dos apresentados por Eisenberg. Para este autor, em 1855, a população livre de Pernambuco seria de 548.450 indivíduos. Para a década de 1870, ele segue o censo. EISENBERG, Peter. *Modernização sem mudança: a indústria açucareira em Pernambuco, 1840-1910*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 1977. p. 170.

que a diferença entre a escolarização de homens e mulheres era de 25,79% a favor dos primeiros, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1



Essa diferença também reflete o número de escolas destinadas a ambos os sexos durante o século XIX. Em 1855, havia 68 escolas de primeiras letras de meninos e 17 de meninas. Já em 1887, esses números eram da ordem de 227 e 192, respectivamente⁴⁰. Como se vê, as escolas destinadas ao sexo masculino ainda eram maioria nos últimos anos do Império. Porém, se observarmos a taxa de crescimento dessas escolas encontraremos uma diferença importante. No lapso temporal de pouco mais de três décadas, nota-se que o número de escolas de meninos teve um aumento de 333%. Por outro lado, as escolas voltadas para meninas sofreram um acréscimo da ordem de 1.129%. Ainda que houvesse uma desigualdade entre os sexos com relação ao número de escolas, essa diferença foi diminuindo. Em 1872, quando se publicou o Recenseamento Geral do Império, Pernambuco dispunha de 186 escolas de primeiras letras do sexo masculino e 158 do feminino⁴¹. Comparando estes números com o cenário da década de 1850, temos a seguinte situação: em 1855, 80% das escolas públicas primárias da província eram frequentadas exclusivamente por meninos; já em 1872, o percentual dessas escolas havia

⁴⁰ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação: *Relatório apresentado ao vice-presidente da província, o Exmº Sr. Dr. Ignácio Joaquim de Souza Leão em 15 de fevereiro de 1888 pelo inspetor geral João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Pernambuco*. Pernambuco: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria e Filhos, 1888. p. 5.

⁴¹ CRL: *Relatório com que o Exmº Sr. Desembargador Francisco de Faria Lemos passou a administração desta província ao Exmº Sr. Dr. Henrique Pereira Lucena a 25 de novembro de 1872*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria & Filhos, 1872. p. 8.

caído para 54% indicando, portanto, que este movimento já estava em curso. Como veremos mais a frente, tal fenômeno guarda relação com as políticas levadas a efeito no ramo da instrução pública da província.

Por outro lado, poderíamos indagar se o crescimento do número de escolas de ambos os sexos ao longo da segunda metade do século XIX ocasionou uma conseqüente diminuição do número de analfabetos. A denúncia realizada pelos republicanos de 1927 indica que essas coisas não estavam imbricadas. Isso porque havia uma disparidade entre os que começavam a frequentar a escola e os que, de fato, conseguiam terminar os estudos. Entre os anos de 1855 e 1874, 2.292 meninos concluíram o A-B-C nas escolas públicas primárias de Pernambuco, ao passo que só 954 meninas alcançaram esse êxito⁴². Neste mesmo período, 87.033 alunos e 38.001 alunas frequentaram os bancos escolares⁴³. A taxa de sucesso aqui foi de 2,63% para os meninos e 2,51% para as meninas. Existia, portanto, uma grande evasão escolar em que pobreza das famílias e a conseqüente necessidade de braços para o trabalho, aliada à falta de estrutura das escolas e insumos tinha a sua parcela de contribuição, como veremos adiante.

Os números apresentados até aqui se referem a um público composto por indivíduos juridicamente livres e que não apresentavam moléstias contagiosas. Eram as condições para o acesso à escola. Curiosamente, a famosa Lei Geral de Instrução Pública, de 15 de outubro de 1827, não cita, expressamente, os *escravos* como um grupo excluído. Seu conhecido Art. 1º afirma que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”⁴⁴. Os tais “lugares mais populosos” podem ser entendidos como aqueles com uma considerável demografia de “cidadãos”, já que o inciso XXXII do Art. 179 da Constituição de 1824 declarava “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”⁴⁵. Mas aqui reside a diferença fundamental: por “cidadãos” a primeira Constituição Brasileira definia, “os nascidos no Brasil, quer sejam ingênuos, ou libertos...”⁴⁶. O termo “ingênuo” aparece no Dicionário de Bluteau significando “filhos de pais livres”⁴⁷. Teríamos, então, como sendo

⁴² CRL: *Falla com que o Exmº Sr. Desembargador Henrique Pereira de Lucena abiu a Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco em 1º de março de 1875*. Pernambuco: Typographia de M. de Figueiroa de F. & Filhos, 1875. p. 55.

⁴³ Dados extraídos dos *relatórios e falas* dos presidentes da província entre 1855 e 1874.

⁴⁴ BRASIL, *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm Acesso em: 20 fev. 2011.

⁴⁵ BRASIL, *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm Acesso em: 20 fev. 2011.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ USP: BLUTEAU, Rafael. *Vocabulario Portuguez e Latino*. V. 4. Letras F-J. Coimbra: Real Colegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. p. 132. Na edição de 1789 do mesmo dicionário revisada por Antônio Moraes e Silva, o termo “ingênuo” aparece com a seguinte explicação: “entre os latinos, era o filho de pai liberto ou cidadão romano”. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/002994-04#page/5/mode/1up> USP: *Diccionario da Lingua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio*

considerados “cidadãos” aqueles que fossem livres ou libertos tendo nascidos no Brasil ou em países estrangeiros, mas de pais brasileiros, ou, melhor dizendo, de *brasileiros cidadãos*, já que

havia habitantes do Brasil que, mesmo tendo nascido no país, não podiam ser considerados cidadãos, porque não eram membros da sociedade. Mais do que isso, havia habitantes do país que não podiam ser cidadãos porque, mesmo sendo brasileiros, eram propriedade de outros brasileiros⁴⁸.

O (a) escravo (a) era um bem semovente – eis sua primeira conceituação. Um bem que podia ser disposto pelo seu senhor como outros bens móveis e imóveis. Nesta condição, ele (ela) não possuía personalidade jurídica para constituir propriedade, ter sua palavra reconhecida ou firmar contratos; nem mesmo ser-lhe-ia imputado crime. Porém, os contemporâneos encaravam as coisas de maneira mais complexa. O problema, segundo Grinberg, era que não havia um único entendimento a respeito da condição jurídica do (a) cativo (a). No que tange à legislação penal elaborada na época,

o escravo era uma pessoa que tinha responsabilidade por seus atos. Por eles, ele podia ser levado à justiça, julgado e condenado, e podia sofrer sanções diretas. [...] Assim, não só o escravo era coisa e pessoa ao mesmo tempo, mas era também uma coisa que podia virar pessoa, caso conseguisse a liberdade, e uma pessoa que podia voltar a ser coisa, caso não cumprisse com a obrigação de todo liberto, como o reconhecimento da devida gratidão ao seu senhor, e fosse reescravizado⁴⁹.

Essa ambiguidade entre ser *coisa* e *pessoa* ao mesmo tempo explica porque muitos escravos conseguiam mover processos na justiça e, também, porque ficou entravado o código civil brasileiro, promulgado só em 1916. É esta mesma ambiguidade que está por trás dos regulamentos que procuravam restringir a presença dos (as) cativos (as) nas escolas públicas, deixando claro para quem elas estavam abertas. No entanto, o fato de os (as) escravos (as) terem sido legalmente proibidos (as) de frequentar as aulas regulares do *ler, escrever e contar*, não significa que algumas deles (as) não dominassem os signos da palavra escrita e do cálculo.

Esse era o caso de Hipólito. Na madrugada de 12 de janeiro de 1857, ele fugiu da casa nº 50, localizada na Rua das Águas Verdes, em São José. Aos 24 anos, Hipólito dominava os ofícios de sapateiro e cozinheiro, além de saber “trabalhar em casas de caldeiras de engenho de

Moraes Silva, *natural do Rio de Janeiro*. T. 1. Letras A-K. Lisboa: Oficina de Simão Taddeo Ferreira, 1789. p. 720. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00299210#page/1/mode/1up> Acesso em: 25 mar. 2011.

⁴⁸ GRINBERG, Keila. *O Fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antônio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 110.

⁴⁹ GRINBERG, Keila. *Código Civil e Cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. pp. 53 e 55.

açúcar”. Se isto não bastasse, Hipólito também sabia ler e escrever, o que fazia ele “ser bastante ladino, e talvez queira passar por forro mudando de nome”, como denunciou o seu senhor. Com todos estes predicados, não faltava quem se dispusesse a usufruir de seus serviços. Seu senhor tinha razões para acreditar que o rapaz estava sendo “acoitado por certa pessoa, cujo nome será publicado se o dito escravo não for entregue ao seu senhor”⁵⁰. O aviso parece ter surtido efeito, pois Hipólito retornou “apadrinhado” à sua antiga habitação na Rua das Águas Verdes. Mas foi por pouco tempo. Logo a 2 de março, ele deu outra escapulida levando consigo “um embrulho contendo uma boceta com doce, uns jornais, e uma carta, tudo com endereço a uma pessoa”⁵¹. A sua última fuga daquele ano se deu na noite do dia 7 para 8 de dezembro⁵². Definitivamente, Hipólito preferia outras freguesias. Com sua “fala descansada”, como a definiu o seu irritado senhor, e conhecedor de ofícios e do mundo das letras, ele ampliava seu leque de relações e possibilidades dentro da estrutura social urbana do Recife.

Outro que também preferiu mudar de ares foi Salústio, um escravo pardo, alto, magro, com bigode e pouca barba que Aprígio Guimarães andava a procura. No dia 3 de fevereiro de 1860, Salústio saiu da casa de seu senhor e não voltou mais. Para facilitar seu aprisionamento, Aprígio apontava algumas características de seu cativo. Além dos aspectos físicos já citados, Salústio levava “uma marca de cáustico sobre o peito direito” e sofria de uma “tosse forte e freqüente”. Mas o que mais chama a atenção é que Salústio “anda calçado e sabe ler”⁵³. O andar calçado podia ser uma estratégia adotada pelo escravo para despistar seus perseguidores, já que os pés descalços era um dos sinais da condição servil. Mas isto não excluía de todo a hipótese de ser um hábito autorizado pelo seu senhor, como forma de expressar algum *status*. O anúncio de Aprígio sugere ser isso algo costumeiro, como também o fato de “saber ler”. Teria Aprígio alfabetizado seu escravo ou já o teria adquirido com tais qualidades? No caso de o aprendizado de Salústio ter ocorrido por iniciativa de Aprígio, qual teria sido a sua motivação? Em seu estudo sobre a escravidão carioca, Karash encontrou indícios de alfabetização de escravos a cargo de seus senhores com o intuito de empregá-los em determinada atividade que requeresse algo mais que a força dos músculos, como no caso de alguns comerciantes⁵⁴.

Não sabemos se Salústio atuava no comércio, mas de outro escravo temos informações mais precisas. Ele se chamava Martinho, um jovem de cor “parda alaranjada” que resolveu sumir da casa de seu senhor no dia 30 de junho de 1873. Na ocasião da fuga, ele estava

⁵⁰ FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 1297, 5 fev. 1857, p. 3.

⁵¹ FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 1322, 6 mar. 1857, p. 3.

⁵² FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 1556, 12 dez. 1857, p. 3.

⁵³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 33, 10 de fev. 1860, p. 7.

⁵⁴ KARASH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 297.

conduzindo um “balaio de compras”, possivelmente com ingredientes para alguma iguaria que havia de ser preparada naquele dia, haja vista que Martinho sabia cozinhar, ainda que na opinião de seu senhor, “sofrivelmente”. Bom mesmo ele era como “copeiro”. Mas as qualidades de Martinho não paravam por aí. Ele era tido como um jovem de “boa figura” e “inteligente”, além disso, por alguma razão, seu inconformado senhor acreditava que ele, Martinho, sabia “ler e escrever um pouco”. O escravo tinha família no Rio Grande do Norte, de onde era natural. Mas ele não quis voltar às suas raízes. Teria sido visto no Bairro da Boa Vista e em Afogados onde estaria servindo como cozinheiro para alguém residente numa destas freguesias⁵⁵. Tendo pouca idade, Martinho já possuía um currículo muito bom. O mercado de serviços domésticos era movimentado naqueles tempos em que as famílias com algum quinhão procuravam demonstrar seu grau de “civilização” nas recepções íntimas e saraus. Não seria difícil para Martinho se inserir neste mercado, isto se ele não foi, em verdade, “seduzido” por outro senhor que lhe ofereceu maiores vantagens. O fato é que Martinho não era um escravo qualquer: sua “inteligência” aliada a sua “boa figura” e ao domínio das letras, contribuíam para tornar a sua mão-de-obra valorizada. Essa alusão à “inteligência” do escravo pode ser interpretada como o fato de Martinho *pegar as coisas com facilidade*, ser *esperto*. Neste caso, não seria de admirar que ele soubesse “ler e escrever um pouco”, como desconfiava o seu senhor.

Martinho e Salústio não estavam sozinhos naquele tempo. O censo de 1872 informa que Pernambuco possuía 157 escravos (as) que sabiam ler e escrever. 87 deles(as) estavam na capital distribuídos da seguinte forma: na Boa Vista havia 19 escravos, sendo 12 homens e 7 mulheres. Para Santo Antônio, o censo apresentou 10 escravos e 7 escravas. Porém, tanto em São Frei Pedro Gonçalves, quanto em São José, o censo não apresentou escravos alfabetizados. Mas na Capunga, eles e elas eram 21 e 7, respectivamente. Estão ausentes na Várzea e em Afogados, mas em São Lourenço (que na época fazia parte do Recife) foram computados 2 escravos que conheciam as primeiras letras. Jaboatão também apresentou resultados, ao contrário da Muribeca. Assim como no caso de São Lourenço, Jaboatão e Muribeca integravam o Recife. No caso de Jaboatão, tínhamos 16 cativos que sabiam ler e escrever, ao passo que 5 escravas estavam arroladas na condição de alfabetizadas⁵⁶.

Mas como teria ocorrido esse aprendizado? Havia várias possibilidades. Uma delas era a iniciativa particular dos próprios senhores, como observou a já citada Karash no que tange à Corte. Aqui no Recife, podemos citar o caso de Maria Luiza, “parda clara, ainda muito moça e

⁵⁵ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 185, 13 de agosto de 1873, p. 5.

⁵⁶ IBGE: *Recenseamento do Brasil em 1872*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874 [?]. v.9: Pernambuco. pp. 4, 10, 13, 25, 28 e 215.

donzela” que recebeu sua carta de alforria das mãos do abolicionista José Mariano quando do embarque deste para o Rio de Janeiro em 16 de janeiro de 1882 para tomar posse como deputado. Segundo a nota publicada na imprensa da época, Maria Luiza sabia ler e escrever, “pois fora educada com esmero por seus senhores”. Tinha por ofício mais conhecido, o de florista, e conseguira acumular um pecúlio de 200 mil réis. Os abolicionistas entraram com 100 mil e obtiveram a carta que foi entregue por José Mariano à antiga escrava. Para sua completa manumissão, porém, seriam necessários 500 mil réis, valor fixado por seus “generosos senhores” que, no entanto, aceitaram entregar a carta por 300 mil réis, ficando os 200 mil restantes divididos em “prestações de pequena soma” a cargo da própria Maria Luiza. A florista, por sua vez, estava de casamento marcado com um “artista” que logo se apressaria em saldar a referida dívida⁵⁷.

Outro caminho seria por intermédio mesmo da iniciativa de professores, como analisa Paulo em seu estudo sobre a escola para “pretos e pardos” do professor Pretextato dos Passos, na Corte⁵⁸. Aqui no Recife temos o caso de uma professora, na verdade, uma “mulher pobre e honesta” residente na casa que tinha um “lâmpião novo” na rua do Fogo, em Santo Antônio, que se propunha “a ensinar meninas por preço cômodo, como bem, costura, ler e escrever”, e admitia, “também escravas”⁵⁹.

Além dessas iniciativas particulares, há que se considerar a circularidade desses saberes por intermédio das sociabilidades entre os (as) próprios (as) cativos (as) ou entre cativos (as) e libertos (as). O Regulamento de 1855 afirma que escravos (as) não podiam se matricular nas escolas, mas não diz nada com relação a pessoas de “de cor” que fossem libertas ou livres. Ainda que o preconceito escravocrata da época associasse a “cor de pele escura” à ideia de escravo, devemos levar em conta, na prática, a diferença entre *ser negro* e *ser cativo*⁶⁰. Havia crianças e jovens de *cor não branca* se alfabetizando em escolas públicas, como aquelas “duas pardinhas” libertas da casa do professor e sócio fundador do *Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*, José Soares de Azevedo. De 1871 a 1873, elas frequentaram a 3ª cadeira de instrução primária de Santo Antônio, regida pela professora Maria d’Assunção de Luna Almeida. Com essa mesma professora também estudou a “liberta Luzia, que vive em

⁵⁷ BN: *Jornal do Recife*, nº 16, 20 jan. 1882, p. 2.

⁵⁸ SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul/dez, 2002. pp. 145-166.

⁵⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 93, 24 abr. 1851, p. 3.

⁶⁰ Veiga chama a atenção para a confusão que se faz entre os dois termos, o que teria motivado a falácia de que a escola oitocentista estava inexoravelmente fechada aos negros e pobres. Tal visão reforça a “lenda negra” do século XIX brasileiro em matéria de educação. VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, set/dez 2008, pp. 502-516.

minha companhia” – palavras de Manoel Carneiro de Souza Lacerda⁶¹. Mesmo tendo sido libertada, Luzia continuava convivendo na casa de seu antigo senhor, e nesta condição, ela continuava mantendo contato com outros cativos (as) que, por ventura, ainda trabalhassem para Manoel Lacerda. Assim, não é algo fora de propósito supor que ex-escravos (as) ensinassem aos (às) ainda escravos (as), os mistérios do *ler, escrever e contar*. Nem todo mundo gostava de ver crianças de *cor não branca* frequentando as escolas. Aliás, o preconceito era uma das causas da evasão escolar, segundo o presidente da província Sérgio Teixeira de Macedo. Isto porque muitos pais de família não gostavam que se admitissem às aulas “gente de toda a classe”⁶². Silva também encontrou registros para a primeira metade do século XIX de pais desgostosos com esta escola pública que permitia o ingresso de crianças de cor⁶³. Mas provavelmente era no âmbito doméstico que esses aprendizados aconteciam com mais frequência. As três alunas da professora Maria d’Assunção de Luna Almeida poderiam facilmente ser agentes educativos em suas casas repassando um saber que a lei afirmava ser interdito às crianças de pé no chão⁶⁴.

Também é plausível supor que ex-escravos e libertos pudessem transmitir seus saberes aos (às) ainda cativos (as), se levarmos em conta o significado que a *liberdade* adquiria entre os (as) escravos (as). Em seu estudo sobre a escravidão no Recife oitocentista, Carvalho chama a atenção para o fato de estarmos acostumados a pensar a liberdade a partir da noção burguesa de autonomia individual, do direito de ir e vir, de falar o que quiser, de comprar e vender, constituir propriedade e trabalhar para quem quiser. Trata-se de uma liberdade existente numa sociedade normatizada onde todos e todas são iguais perante a lei. Algo bem diferente de uma sociedade hierarquizada onde a lei é para uns e não para outros (as). Nesta, o (a) escravo (a) era um (a) estranho (a) à sociedade dos (as) livres: “mesmo quando havia nascido [a] no país, não tinha nenhum dos direitos inerentes à noção de cidadania. A rigor, ele [ela] não “pertencia” à nação brasileira”⁶⁵. Assim,

o caminho para a liberdade, portanto, muitas vezes começava exatamente aí: na construção de uma rede de relações pessoais às quais o cativo “pertencesse”. A captura ou venda original na África, a travessia do Atlântico,

⁶¹ BN: *A Província*, nº 232, 28 fev. 1874, p. 4.

⁶² CRL: *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinária de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. p. 29.

⁶³ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção...* p. 288.

⁶⁴ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. pp. 121-156.

⁶⁵ CARVALHO, Marcus J. M de. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife. 1822-1850*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998. p. 219.

e outras tantas mudanças de mãos até chegar ao Brasil, desenraizavam o africano – os seus vínculos comunitários eram brutalmente quebrados. O processo de reação ao cativo no Brasil passava pela reconstrução da identidade étnica, e até de uma linhagem própria, que poderia ou não corresponder a que se perdera na África. [...] Ao se inserir num grupo humano ao qual “pertencia”, o escravo dava um passo fundamental em direção à liberdade. A sua humanidade natural ele nunca perdera, mas ao pertencer a um grupo, readquiria a sua humanidade social - um passo largo, ou até mesmo um pré-requisito para andar em direção à liberdade⁶⁶.

Ou seja, os laços pessoais, os contatos, as redes de relacionamento constituíam um elemento fundamental no processo de liberdade porque reconstruíam, em primeiro lugar, a *liberdade social*: o pertencimento a um grupo, o ser aceito pelos seus. Ainda mais quando se vivia no mundo urbano, distante dos engenhos. A cidade era um cenário complexo. Por um lado, comparado ao mundo das casas-grandes, ela possibilitava uma mobilidade para os indivíduos cativos: ir buscar água no chafariz, fazer compras para a casa, levar e trazer recados, e até mesmo acompanhar o menino à escola, como fazia a escrava Fortunata com o pequeno Bernardo, protagonista do romance *Morbus*, de Faria Neves Sobrinho⁶⁷. No caso dos (as) escravos (as) de ganho, esta mobilidade ainda era mais extensa. Transitavam por toda a cidade, a exemplo das *vendeiras*, andando com seus tabuleiros pelas ruas e anunciando seus produtos: arroz-doce, azeite de carrapato [óleo vegetal extraído da carrapateira ou mamona usado na iluminação doméstica], banha, bolos variados, cocadas, cocos, doces, frutas, legumes, goma de tapioca, bonecas, chapéus, perfumes, flores, fazendas em geral, limas-de-cheiro para o carnaval, aviamentos, etc.⁶⁸. Por outro lado, a cidade era perigosa e traiçoeira; a ausência do feitor da casa-grande não significava a ausência da vigilância. Neste sentido, afirma Silva, “cada cidadão

⁶⁶ *Ibidem*, p. 219-220.

⁶⁷ NEVES SOBRINHO, Joaquim José de Faria. *Morbus*: romance patológico. Apresentação e organização de Lucilo Varejão Filho. Recife: Ed. do Organizador, 2005. p. 47. Faria Neves Sobrinho nasceu no Recife, em 1872, onde cursou as primeiras letras e fez os estudos secundários, graduando-se, depois em Direito. Foi promotor público e atuou como deputado, além de ter sido professor do Ginásio Pernambucano onde ensinou Latim. Sua fama foi mesmo no mundo das letras. Escreveu poemas, contos, artigos em jornais, uma obra didática e um romance que o tornou mais conhecido, *Morbus: romance patológico*. Integrou a Academia Pernambucana de Letras, ocupando a cadeira nº 16, em 1901, mas morreu distante de sua cidade natal, no Rio de Janeiro, em 1927. Faria Neves Sobrinho é pouco lido. Mesmo entre os (as) pernambucanos (as). Sua obra mais famosa, *Morbus*, só teve, até o presente momento, duas edições: a primeira, em 1898, e a segunda, em 2005, a cargo de Lucilo Varejão Filho por intermédio da Companhia Editora de Pernambuco. Ao longo deste trabalho farei alusões a algumas passagens deste romance que tratam da vida escolar do protagonista da história, Bernardo. A vida e a obra de Faria Neves Sobrinho ainda carecem de estudos mais aprofundados. Algumas referências são: MORAIS, Lamartine de. *Dicionário bibliográfico de poetas pernambucanos*. Recife: FUNDARPE, 1993; PARAÍSO, Rostand. *Academia Pernambucana de Letras: sua história*. v. 1. Recife: APL, 2006; MONTENEGRO, Olívio. *Memórias do Ginásio Pernambucano*. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1979; CHACON, Vamireh. *Faria Neves Sobrinho ou a consciência de província*. Recife: FUNDARPE, 1986; FERREIRA, Luzilá Gonçalves. *Escritores pernambucanos do século XIX*. v. 2. Recife: CEPE, 2010.

⁶⁸ Cf. SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. *Pretas de Honra*: trabalho, cotidiano e representações de vendeiras e criadas no Recife do século XIX (1840-1870). Dissertação. Mestrado em História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

(salvo aqueles que podiam se aproveitar da situação para auferir algum tipo de lucro) podia atuar como um laborioso capitão-do-mato e desarticular o projeto de liberdade de um negro fugido”⁶⁹. Havia que ter cuidado: a “cor de pele escura” e os pés descalços eram sinais de condição cativa. Tanto os olhos dos “cidadãos” estavam atentos quanto os do *Estado-feitor*, através dos aparatos policiais. Cabia aos (às) escravos (as), usar de esperteza para se evadir por entre os “buracos” dessa vigilância: daí as mentiras, as falsas identidades, as amizades e a construção de *uma rede de solidariedade* para transformar o Recife em que se é preso no Recife em que se esconde⁷⁰. Justamente por isso é que

muitos deles, em virtude de terem formado laços de solidariedade e/ou uma clientela fixa na cidade, não se distanciavam do seu local de cativeiro e, após a fuga, como diria o já citado Antonil, logo buscavam “modo de passar a vida”, fosse nos bairros centrais do Recife ou em seus arrabaldes⁷¹.

O caso de Ignácia é ilustrativo. Ela desapareceu da casa de José Rufino Climaco da Silva no dia 9 de outubro de 1876. Sua idade girava entre 18 e 20 anos e sabia ler e escrever. Fugiu levando “vestido de chita branca, já desbotado, com três babadinhos encarnados na saia e nas orelhas, brincos de ouro de gosto antigo com uma pequena pedra de diamante”. Ignacia havia sido mucama da “Exm^a Sr^a D. Libania, viúva do major Albuquerque, a quem comprou [José Rufino] a dois meses, por intervenção do corretor Agostinho”. Portanto, até agosto do referido ano, Ignacia pode ter tido como única senhora, D. Libania que, por sua vez, devido ao falecimento de seu marido pode ter caído em dificuldades financeiras, vendo-se obrigada a vender a sua mucama. Segundo José Rufino, desde o tempo em que vivia com D. Libânia, Ignácia era “habituada a essas fugidas”. Mas não seria difícil saber por onde ela andava. Ignácia tinha o hábito de frequentar os “cortiços duvidosos que existem nos arrabaldes desta cidade para fins ilícitos”. Ainda segundo José Rufino, era bem provável que sua escrava estivesse no “Chacon, Casa Forte, Monteiro ou no Cabocó, onde já foi vista bailando em um club de sambistas”⁷². Em seu primeiro sentido, *cabocó* diz respeito à calha por onde se escoam as águas das rodas de engenho. No Recife, Cabocó também era chamado o povoado que se estendia do engenho de São Pantaleão, no Monteiro, margeando o rio Capibaribe e terminando no Poço da

⁶⁹ SILVA, Wellington Barbosa da. Entre sobrados e mocambos: fuga de escravos e ação policial no Recife oitocentista (1840-1850). In: CABRAL, Flavio José Gomes; COSTA, Robson (orgs). *História da Escravidão em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 146.

⁷⁰ Chalhoub lançou a tese da “cidade-esconderijo” como uma dinâmica da escravidão urbana no Brasil oitocentista. CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

⁷¹ SILVA, Wellington Barbosa da. *op. cit.* p. 144.

⁷² FBN: *Jornal do Recife*, nº 236, 17 out. 1876, p.3.

Panela. Era no Cabocó, no início do século XIX, que os canoieiros também iam buscar água para vender no centro do Recife, pois naquela época, segundo uma petição de moradores dirigida à presidência da província, em 1830, a água era “livre de imundícies”. Pequenos canais ou “gargantas” do rio Capibaribe permitiam o acesso à povoação e à água que era carregada nos barris. Visando explorar a lucratividade de um bem de primeira necessidade, os arrendatários do Engenho Monteiro resolveram limitar o acesso a esses canais cobrando um pedágio, justificando, assim, a queixa dos moradores que viram o preço da água subir desmesuradamente⁷³. Inágua conhecia bem aquelas paragens. Ali tinha seus contatos, seus amigos, sua rede de sociabilidade. Tomava parte nos sambas e, quem sabe, não prestaria serviço em alguns dos sítios que abundavam naquela região, muito conhecida pelas festas temporadas de verão e que atraía a elite recifense da época? Nos “cortiços duvidosos” ela encontrava abrigo, encetava romances, mostrava o seu gingado nas rodas de samba e, quem sabe, também não ensinasse a ler?

1.2 O APARATO REGULADOR

Esses exemplos ilustram que o acesso ao ler, escrever e contar, ainda que fosse negado formalmente, não estava de todo impossibilitado. Obviamente, a escola interditava a entrada de escravos e portadores de doenças contagiosas, mas não de crianças negras e pardas. Mesmo com o protesto de alguns pais de família, o governo permanecia firme no propósito de manter a matrícula livre, independentemente de cor ou condição socioeconômica das famílias. Neste sentido, ele atendia a uma das prerrogativas liberais das “nações cultas” em estender à escola aos seus cidadãos, ainda que em sua maioria não fossem cidadãos ativos⁷⁴. Por outro lado, a difusão das “luzes” entre o “povo” tinha objetivos mais práticos.

Durante a sessão de 22 de abril de 1861, os deputados provinciais discutiram a respeito de um dos problemas crônicos de Pernambuco: a criminalidade. O debate teve como base a

⁷³ COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Anais Pernambucanos*. v. 9. 2ª ed. Recife: Fundarpe, 1983. pp. 348-349; COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Vocabulário Pernambucano*. 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1976. p. 145.

⁷⁴ Já vimos que a Constituição de 1824 colocava como condição de ser um “cidadão brasileiro”, o ter nascido no Brasil, quer seja ingênuo ou liberto. Acontece que esta cidadania comportava uma classificação, segundo a condição de o indivíduo poder ou não participar do processo eleitoral. No capítulo VI, Título IV da primeira Carta Magna brasileira, afirma-se que somente aqueles cidadãos com renda mínima anual de 100 mil réis e que não estivessem enquadrados nos incisos I a IV do Art. 92 estariam aptos a participar do processo eleitoral primário. Estes eram os “cidadãos ativos”, porque detinham direitos políticos, ao contrário dos “passivos” que estavam excluídos das eleições. Por outro lado, nem todos que participavam do processo eleitoral, o faziam em iguais condições. Os *direitos políticos plenos*, de votar e ser votado, só eram desfrutados pelos cidadãos com renda anual mínima de 400 mil réis na forma dos Arts. 92 e 94 do Capítulo VI, Título IV da citada Constituição.

apresentação do relatório anual feita pelo presidente da província, Leitão da Cunha. Segundo este, do ponto de vista da “tranquilidade pública”, estava tudo em ordem, ou seja, não havia sedições, revoltas ou guerras ameaçando à ordem política e social estabelecida; o problema dizia respeito à “segurança individual”. Na estatística dos crimes perpetrados, os homicídios, ferimentos e furtos lideravam o *ranking*. A situação ficou ainda pior porque no ano anterior, em 1860, se realizaram as eleições, e como era de praxe, o mandonismo, o favoritismo e as redes de “clientes” se fizeram presentes através de atos de violência. No Recife, por exemplo, um homem foi esfaqueado no átrio da Igreja de São José do Ribamar⁷⁵. O suposto assassino foi detido, mas isso não impediu que os policiais que o levavam fossem “apedrejados por um troço de povo que criminosamente pretendia arrancar do poder da escolta o preso que lhe fôra confiado”. A turba só foi debelada graças a “um piquete de cavalaria”. Em Águas Belas, o caso envolveu os índios da aldeia Panema. Estes invadiram a matriz da cidade e fizeram fogo no templo, enquanto promoviam uma “carnificina”. Muitos indígenas foram presos⁷⁶. Para o deputado Miranda, o relato de Leitão da Cunha exemplifica bem o que acontece quando um povo não tem a “educação necessária e conveniente” levando-o a “cometer não só grandes e horrorosos crimes, como em grande escala, em avultado número”. Segundo o deputado, o que concorre “eficazmente para a repressão, para o não aumento dos crimes, é a educação”, tanto a “civil” quanto a “moral”⁷⁷. O presidente Leitão da Cunha também seguia o mesmo raciocínio. A sociedade não poderia colher bons frutos se não cuidasse bem de suas crianças. Na verdade, “da educação da infância dependem os destinos futuros do Estado”. Ela possibilitaria “curar pela raiz os cancos sociais e para tornar humanas e felizes as gerações que se levantam”⁷⁸.

Essa relação entre paz social e educação não era uma ideia nova. Na década de 1830, em meio à turbulência política da Regência, o padre Lopes Gama defendia que a educação deveria incutir bons sentimentos, formando bons hábitos sem os quais não seria completa.

⁷⁵ No século XIX, as eleições eram realizadas nas igrejas principais de cada paróquia. Durante o processo, elaborava-se a lista dos votantes de acordo com sua renda anual. No dia da eleição, para beneficiar este ou aquele candidato, estas listas podiam ser alteradas suprimindo nomes ou criando outros, os chamados “fantasmas”. Além disso, o próprio votante podia ser impedido de participar do escrutínio. Tais atos geravam muita confusão do qual participavam muitos “clientes”, ou seja, dependentes de chefes políticos e famílias locais, aos quais eram ligados por relações de trabalho, compadrio ou outro tipo de dependência. Sobre o assunto veja-se a obra de GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. Especificamente para o caso de Pernambuco, consultar os seguintes trabalhos: ROSAS, Suzana Cavani. *Eleições, cidadania e cultura política no segundo reinado*. *Clio*: revista de pesquisa histórica. Recife, v. 1. n° 20, 2002; SOUZA, Felipe de Azevedo e. *Direitos políticos em depuração: a lei Saraiva e o eleitorado do Recife entre as décadas de 1870 e 1880*. Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

⁷⁶ CRL: *Exposição à Assembleia Provincial que fez o presidente da província, Leitão da Cunha, em 1 de abril de 1861*. p. 1 a 4.

⁷⁷ ALEPE: *Annais da Assembleia Provincial de Pernambuco*, v. 1, 1861. p. 174.

⁷⁸ CRL: *Exposição do presidente da provincial Leitão da Cunha a Assembleia Provincial em 1 de abril de 1861*. p. 5.

Criticava os que valorizavam apenas o aspecto instrucional, pois, no seu entender não bastava instruir a mocidade; era preciso, sobretudo, “pô-la no caminho da virtude, o que só se consegue desde o verdor dos anos, e mais com os bons exemplos do que com vãs teorias”⁷⁹. Neste sentido, a educação teria a função de formar uma “segunda natureza” corrigindo, em grande parte, as nossas más propensões. Se bem cuidada, ela modelaria indivíduos corretos, aptos ao convívio social, verdadeiros protótipos de homens e mulheres dignos do novo Brasil que começava. Porém, se fosse desprezada, ou seja,

se o menino desde os primeiros anos da razão não vê em torno de si, senão exemplos de vícios e perversidades, as paixões se lhe apoderam da alma e, daí [advém] a maior parte dos crimes que tanto incomodam a vida social⁸⁰.

Em 1852, o presidente Vitor de Oliveira afirmava em seu discurso à Assembleia Provincial que

sendo a instrução em todos os tempos e em todos os países, o primeiro elemento da civilização, nunca se aplicou menos cuidado à do sexo feminino do que a do masculino e, parece mesmo intuitivo, que se por todo o Brasil observássemos boas escolas de instrução elementar para um e outro sexo, e se por uma educação desvelada cultivássemos o espírito de todas as futuras mães de família, predispondo, assim, à moralidade dos filhos, bem depressa veríamos nossos costumes mais amenizados e polidos, desaparecendo da sociedade muitos crimes que atestam falta de morigeração e inteira ignorância⁸¹

Havia um entendimento de que a educação cumpriria um importante papel ao contribuir com a harmonia social. Papel que se desdobrava em duas vertentes: pela *prevenção*, evitando o problema na origem ao inculcar no(a) *educando(a)* certos valores que o distanciariam de ações desestabilizadoras do sistema social; e pela *formação*, difundindo para o(a) *educando(a)* uma cultura e um entendimento acerca do país, de modo a criar uma ideia de pertencimento. É preciso, no entanto, procedermos a uma sistematização das palavras e de seus sentidos. É certo que o termo *educação* presente nas falas dos contemporâneos expressava uma ideia que não coaduna em sua inteireza com o moderno entendimento que se tem sobre ele. A baixa popularidade que tem hoje em dia, a *instrução*, outro termo muito presente no século XIX, é

⁷⁹ *O Carapuceiro*, 02 jul. 1842; 23 fev. 1839. In: GAMA, Padre Lopes. *O Carapuceiro*. (Edição fac-similar da coleção do jornal: 1832-1842) Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1983.

⁸⁰ *O Carapuceiro*, 23 set. 1837. In: GAMA, Padre Lopes. *op. cit.*

⁸¹ CRL: *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernaambuco [sic] apresentou na sessão ordinaria do 1. de março de 1852 o excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. Victor de Oliveira*. Pernambuco, Typ. de M.F. de Faria, 1852. p. 12.

um indicativo de que, assim como as pessoas, as palavras também sofrem os efeitos das ações humanas no tempo.

Em sua fala, o deputado Miranda cita uma educação *civil* e outra *moral*. Já o presidente Leitão da Cunha, afirmou que “a educação, como sabeis, é coisa distinta da instrução; e, por isso, ainda querendo-se que nossas escolas *instruam*, é certo que como estão, não poderão nunca *educar*” [grifo no original]⁸². Para Lopes Gama, a *educação* traduzia-se pelo bom exemplo, e o presidente Vitor de Oliveira considerava a *instrução* como o primeiro elemento da civilização, ao passo que a *educação* das mães resultaria na moralização dos filhos. Segundo o *Dicionário Moraes*, a *educação* era definida como a “criação que se faz em alguém ou se lhe dá; ensino das coisas que aperfeiçoam o entendimento ou servem de dirigir a vontade e, também do que respeita ao decoro”⁸³. Dois termos se destacam nesta definição: criação e ensino. No que tange ao primeiro, há um componente material e imaterial presente na noção de criar: a criança é amparada nas suas necessidades físicas e psicológicas. A *criação* abarca tanto o “sustento” quanto o desenvolvimento social do indivíduo. Já o termo *ensino* aparece como se referindo a “conselho”, “direções”, “preceitos”. Uma pessoa com “bom ensino” seria alguém que se portava com “urbanidade”. Por outro lado, o “mau ensino”, indicava “descortesia”. Mas se o termo “ensino” estava, num primeiro momento, associado ao aprendizado das boas maneiras, ele também aparece com o significado de “instrução”⁸⁴. Por *instruir*, entendia-se “ensinar”, “dar ensino”; “instruir alguém nos preceitos da retórica, da filosofia, em alguma língua, na arte de reinar, no que deve obrar”⁸⁵. A palavra “instrução” aparece admitindo três significados: *ensino*, *educação* e *documento*⁸⁶. O “instrutor” é aquele que “instrui”, “ensina”. *Ensinar* é “instruir alguém em arte, ciência ou qualquer coisa que ele ignore”⁸⁷.

Para os que viveram no século XIX havia um entendimento geral de que *instrução* e *educação* tinham, tecnicamente, aplicações diferentes. Na documentação oficial é o termo *instrução* que aparece relacionado com o mundo escolar. Mas em que pese estas considerações, a *instrução* e a *educação* estavam imbricadas. Ou seja, o “ensino das coisas que aperfeiçoam o

⁸² CRL: *Exposição à Assembleia Provincial que fez o presidente da província, Leitão da Cunha, em 1 de abril de 1861*. p. 3.

⁸³ USP, Biblioteca Guita e José Mindlin: *Dicionário da Língua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro*. T. 1. Letras A-K. Lisboa: Oficina de Simão Taddeo Ferreira, 1789. p. 462.

⁸⁴ USP, Biblioteca Guita e José Mindlin: *Dicionário da Língua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro*. T. 1. Letras A-K. Lisboa: Oficina de Simão Taddeo Ferreira, 1789. p. 507.

⁸⁵ USP, Biblioteca Guita e José Mindlin: *Dicionário da Língua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro*. T. 1. Letras A-K. Lisboa: Oficina de Simão Taddeo Ferreira, 1789, p. 726.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 749.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 507.

entendimento” pode ser visto como o aprendizado dos saberes necessários à vida prática, uma cultura geral concorde com a época; era a *instrução propriamente dita* que abarcava o aprendizado dos idiomas (francês e inglês), da gramática, da matemática, das histórias (sagrada e nacional), da música (piano), das prendas domésticas (costura, bordado), dentre outros. Em contrapartida, temos o ensino das coisas que “servem de dirigir a vontade e, também do que respeita ao decoro”. Aqui trata-se do comportamento dos indivíduos, da maneira como deviam se portar e se relacionar, as atitudes que deveriam assumir perante a sociedade. Ao indivíduo não bastava ser instruído em alguma arte, ciência ou idioma. Tinha que saber se portar, agindo conforme os códigos sociais e padrões de moralidade da época para granjear a estima e aceitação de seus pares. Ou seja, era preciso ter em conta não só o *ensino dos saberes* (instrução), mas também o *ensino do saber ser* (educação). A escola era um lugar onde estes dois *ensinos* deviam ocorrer, e os (as) professores (as), os (as) seus (suas) responsáveis. Em suma, ao professor não bastava apenas o *ensino dos saberes*; era também preciso o *ensino do saber ser*. A *ciência* e a *virtude* caminhavam juntas para esclarecer e educar o “povo” no sentido de “amenizar os hábitos e plantar os princípios de moralidade”⁸⁸. Estava em jogo a harmonia social. O mundo da ordem devia prevalecer. É certo que havia momentos de ebulição, de luta e desordem. No jogo político das elites dirigentes, em suas rusgas pelo poder, a ordem era temporariamente suspensa. Mas uma vez terminada a beligerância e tendo sido reacomodados os atores, havia que se prezar pelo reequilíbrio social, retornando ao mundo da ordem. A não possibilidade deste retorno gerava insegurança e ameaça. Por exemplo, os acontecimentos que levaram ao rompimento com a metrópole lusitana, em 1822, tiveram diferentes interpretações:

para o povo composto de negros e mestiços, a revolução da independência configurava-se como uma contra os brancos e seus privilégios. Para os despossuídos, a revolução implicava a eliminação das barreiras de cor, na realização da igualdade econômica e social, na subversão da ordem. Para os representantes das categorias superiores da sociedade, fazendeiros ou comerciantes, a condição necessária da revolução, no entanto, era a manutenção da ordem e a garantia de seus privilégios. Dessa forma, o movimento que aglutinava elementos pertencentes a diferentes extratos da sociedade representava aspirações até mesmo contraditórias⁸⁹.

Pela existência dessas diferentes visões é que a ruptura com o mundo da ordem não era mero discurso, e sim, uma possibilidade real, um fantasma sempre temido. Em suas disputas

⁸⁸ CRL: *Relatório que ao Ilm. Exm. Sr. Presidente da província Sergio Teixeira de Macedo apresentou o diretor geral da instrução pública Joaquim Pires Machado Portella*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. p. 18.

⁸⁹ COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7ª ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999. pp. 36-37.

pelo poder ou na busca de aparatos armados para garantir a ordem, os grupos privilegiados recorriam aos outros segmentos sociais. Mas era sempre uma atitude arriscada. Aqueles que hoje lutavam ao lado de seus senhores e comandantes, de armas em punho, a manhã podiam estar do lado oposto, movidos por suas próprias ideias, seus próprios projetos⁹⁰. Em seu estudo sobre a Guerra dos Cabanos, ocorrida em Pernambuco e Alagoas, de 1831 a 1835, com repercussões, na região, até 1849, Andrade destaca que a certa altura do movimento

ganhou a revolta o apoio das massas, das camadas mais pobres da população, que a continuariam por muitos anos, enfrentado as maiores dificuldades, ao mesmo tempo em que os homens poderosos que a tramaram, que a organizaram, ou foram presos, ou depuseram as armas. É que iniciaram uma simples quartelada, uma revolução para ser vitoriosa em poucos dias, mas a plebe, os índios e depois os escravos, iniciada a luta, fugiram ao seu comando, ao seu controle, e se colocaram sob as ordens de chefes humildes como eles, saídos da própria plebe, como Vicente Ferreira de Paula, que melhor os compreendia, que melhor consultava aos seus interesses⁹¹.

Segundo Mattos, para liberais e conservadores, ou luzias e saquaremas, como eram conhecidos estes dois grupos políticos do Império, o Brasil era constituído por “três mundos”. O primeiro deles era o “mundo do governo” constituído pela “boa sociedade” a quem cabia ordenar o conjunto da sociedade, tanto no que diz respeito ao “Governo da Casa” (poder do marido e pai sobre a família e suas propriedades, incluindo os escravos; poder privado) quanto no que refere ao “Governo do Estado” (poder estatal, público, em parte coibitivo dos excessos da Casa, mas que também trabalhava por manter privilégios). O segundo era o “mundo do trabalho”, constituídos pelos escravos. Já o terceiro era o “mundo da desordem” formado por trabalhadores pobres, desvalidos, mendigos e toda a sorte de excluídos que em meio à ebulição das contendas políticas podiam expressar “por meio da violência aberta a humanidade de que cotidianamente lhes era negada”⁹². No afã de estabelecer bases mais ou menos estáveis para o mundo da ordem, os saquaremas, enquanto majoritários do poder, engendrarão a ideia de um Estado forte e centralizado onde o *instruir* e o *educar* compunham as duas faces de uma mesma moeda, qual seja a da formação do “povo” distinguindo cada um dos “futuros cidadãos” da

⁹⁰ CARVALHO, Marcus J. M de. “Os negros armados pelos brancos e suas independências no Nordeste (1817-1848)”. In: JANCSÓ, István (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec, 2005. Também ver CARVALHO, Marcus J. M de. Os nomes da Revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira. Recife, 1848-1849. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. pp. 209-238.

⁹¹ ANDRADE, Manuel Correia de. *A Guerra dos Cabanos*. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. pp. 61-62.

⁹² MATTOS, Ilmar Rohloff de. *op. cit.* p. 135.

massa dos escravos, ao mesmo tempo em que se resgatava o “povo mais ou menos miúdo” da barbárie.

Não por acaso, *centralização* foi a palavra escolhida por Antônio Peregrino Maciel Monteiro, então diretor geral de instrução pública, para explicar a razão pelo qual o “ensino público” na província estava se tornando “mais regular, mais satisfatório e, sobretudo, mais suscetível de imediata fiscalização”. Segundo o diretor, esta foi a maior vantagem trazida pelo Regulamento de 12 de maio de 1851. Mesmo que ainda estivesse “longe da meta” e um tanto “frouxo e incompleto”, não havia dúvida de que o Regulamento representou um avanço. Em regra, continua Maciel Monteiro, “a direção, fiscalização e regência do ensino público devem estar sujeitas ao princípio da mais severa centralização”⁹³. Com pouco mais de um ano de implantado, o Regulamento já despertara este comentário. Por que isso?

A lei que o antecedeu foi publicada pouco tempo depois que o Ato Adicional de 1834 derogou às assembleias provinciais a responsabilidade de legislar sobre a instrução primária e secundária. Trata-se da lei nº 43, de 10 de junho de 1837. Nesta, as escolas de primeiras letras e as de instrução secundária ficavam subordinadas ao Liceu Provincial [atual Ginásio Pernambucano]. Com exceção do Recife, a fiscalização das escolas ficava a cargo dos prefeitos e das câmaras municipais. Estes deveriam visitar, pelos menos, quatro vezes ao ano “as aulas de seu termo, dando conta duas vezes no ano ao governo da província e ao diretor do Liceu do estado das escolas, do comportamento do professor e do número de alunos que a frequentam”⁹⁴. De posse dos relatórios recebidos por esses agentes, os casos seriam submetidos ao diretor para providências imediatas ou para a congregação do Liceu, dependendo da complexidade do assunto, que, por sua vez, recomendaria ao presidente da província quais as medidas a serem adotadas. Para receberem seus vencimentos, os professores se dirigiam às câmaras com seus mapas de frequência. Não há, na lei, referência as matérias que deveriam ser ensinadas nas escolas. Seguiu-se o disposto na própria lei geral de 15 de outubro de 1827. Francisco do Rego Barros em sua primeira “fala” dirigida à Assembleia quando investido no cargo de presidente da província, em 1838, afirmou que

tendo a lei referida incumbido ao diretor de estudos e aos prefeitos das comarcas certas funções para a boa polícia e inspeção das aulas, e devendo

⁹³ CRL: “Relatório do diretor de instrução pública, Antônio Peregrino Maciel Monteiro, ao presidente da província, Francisco Antônio Ribeiro. Pernambuco, 1853”. In: *Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1º de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853. Anexo, pp. 1-2.

⁹⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 140, 3 jul. 1837, p. 2.

eles dar de tudo imediata conta ao Governo, nada deparei na secretaria que fosse relativo ao cumprimento desses deveres⁹⁵.

No ano seguinte, afirmou que a instrução na província se achava “em grande atraso à vista da legislação atual e da incapacidade reconhecida de muitos professores”⁹⁶. Em 1844, já no final do seu governo, o agora Barão da Boa Vista, constatava que

a legislação atual não dá quase ação alguma à diretoria dos estudos sobre as aulas públicas da província, nem meios de fiscalizar as que estão fora do Liceu. Donde, portanto, o Governo dar apenas e, sem muita certeza, conta do número de alunos que frequentam as aulas, sem poder avaliar o adiantamento que tiveram, nem providências a respeito do atraso de sua instrução e costumes⁹⁷.

Em vista das deficiências apresentadas, a Assembleia chegou a autorizar a presidência da província a dar um novo formato à instrução pública como um todo. No entanto, esta disposição contida no art. 33 da Lei Provincial nº 158, de 1º de abril de 1846⁹⁸, não chegou a ser posta em prática. A autorização foi reafirmada em mais duas leis orçamentárias posteriores, a de nº 244, de 16 de junho de 1849⁹⁹ e a de nº 261, de 30 de junho de 1850¹⁰⁰. Foi com base nestas últimas que o presidente José Idelfonso de Souza Ramos elaborou o Regulamento de 12 de maio de 1851.

A grande novidade desse dispositivo, e que permaneceu ao longo de toda a segunda metade do século XIX, foi a criação de um órgão independente do Liceu e encarregado da administração da instrução primária e secundária da província. Recebeu o nome de Diretoria Geral de Instrução Pública. O próprio Liceu, agora, passava a ser subordinado a ela. O diretor geral tinha a incumbência de “inspecionar e fiscalizar por si e por intermédio dos inspetores dos círculos literários todas as escolas públicas e particulares estabelecidas fora do Liceu”¹⁰¹. Ou seja, pela primeira vez, o Estado passava, também, a fiscalizar o ensino privado da província. Tratava-se de uma queixa antiga. O Barão da Boa Vista dizia que mesmo havendo alguns colégios e aulas particulares da província muito bons, também era possível haver “algumas

⁹⁵ CRL: *Falla do Presidente da província, Francisco do rego Barros à Assembleia Legislativa Provincial em 1º de março de 1838*. p. 7.

⁹⁶ CRL: *Relatorio que à Assembleia Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1839 o Exmº presidente da mesma província, Francisco de Rego Barros*. Pernambuco, Typ. de Santos & C.a, 1839. p. 6.

⁹⁷ CRL: *Relatorio que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1844 o exmo. barão de Boa-Vista, presidente da mesma provincia*. Recife, M.F. de Faria, 1844. pp. 7-8.

⁹⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 89, 22 abr. 1846, p.1.

⁹⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 137, 23 jun. 1849, p. 1.

¹⁰⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 145, 2 jul. 1850, p. 1.

¹⁰¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, art. 63, §1, p. 1.

aulas particulares de pouco proveito, ou mesmo prejudiciais à mocidade, sem que a autoridade pública tenha meios de entrar no exame da boa ou má direção desses estabelecimentos”¹⁰². O Regulamento de 12 de maio de 1851 e os que se seguiram não deixariam de ter em conta as escolas privadas, ainda que posteriormente esse grau de intervenção fosse menos severo do que o disposto pela norma de 1851. No caso desta, por meio da concessão de licenças exercia-se um controle sobre quem abria aula particular. Assim, diretores de colégios e professores estavam obrigados a apresentarem uma série de documentos, a fim de abrirem e poderem manter seus estabelecimentos funcionando. A papelada compunha-se de:

- a) Folha corrida
- b) Atestação de moralidade e boa conduta passada pelo pároco, juiz de paz e autoridade policial respectiva ou pessoas reconhecidamente honestas
- c) Programa dos estatutos e regulamento interno que tiver que reger a escola
- d) Certidão de idade ou justificação que mostre ser maior de 21 anos

Tais documentos visavam apreciar a moralidade do(a) docente e o tipo de conteúdo que seria trabalhado com os(as) alunos(as). No caso das mulheres, em particular, havia algumas exigências a mais. No caso das senhoras casadas, deviam-se apresentar as certidões de casamento; se viúvas, as de óbito; e para aquelas em que o casamento não conseguiu ir “até que a morte os separe”, era preciso apresentar a cópia da sentença do juiz que decretou o fim da união conjugal. Dependendo do motivo, a professora podia receber um “sim” ou um “não” para abrir sua *aula*¹⁰³.

Essa inclusão das escolas particulares no marco regulatório através da concessão de licenças ou inspeções era um aspecto importante para os que administravam o *ensino dos saberes* e o *ensino do saber ser*. Gondra e Tavares elucidam esse aspecto:

no âmbito de uma vontade de governar as populações, via governo da escola, não bastava submeter a malha pública ao controle do Estado. Tornava-se necessário submeter o conjunto das escolas (públicas e particulares) ao poder oficial, de modo a assegurar a realização do projeto de modernização que se pretendia em curso. Nesta direção, a ineficácia da ordem escolar também era atribuída a uma espécie de desregulamentação da própria rede de instrução. Neste sentido, a excessiva liberdade de ensino deveria ser controlada¹⁰⁴.

¹⁰² CRL: *Relatório que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1844 o exmo. barão de Boa-Vista, presidente da mesma provincia*. Recife, M.F. de Faria, 1844. p. 7.

¹⁰³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, art. 39 e 40, p. 1.

¹⁰⁴ GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). In: 3º Congresso Brasileiro de

Essa ingerência no âmbito do ensino privado via regulação, pode ser vista, então, como uma reorientação na relação entre o “Governo do Estado” e o “Governo da Casa”. Há muito que o Barão da Boa Vista se queixava em seus relatórios dessas aulas e colégios particulares

em que se distribui à mocidade um elemento de civilização que mal dirigido ou viciado pode influir em erros e maus hábitos que adquiridos na adolescência, com dificuldade se dissipam comprometendo, assim, o futuro da sociedade¹⁰⁵.

Assim também pensava, na mesma época, o padre Lopes Gama, sobretudo com relação aos colégios que eram abertos por estrangeiros. Era preciso vigiar esses(essas) professores(as) e seus estabelecimentos, pois “qualquer francês, qualquer inglês, qualquer suíço, etc, qualquer abelha mestra desses países aporta em Pernambuco e, não tendo outro gênero de vida, diz que vem repartir conosco das suas muitas luzes estabelecendo colégios”¹⁰⁶. A desconfiança residia não só na moral, mas também no que seria ensinado em suas escolas, com especial destaque para as “doutrinas perigosas” que estavam em desacordo com o catolicismo e com a preservação da ordem. Tais colégios poderiam servir não só para transmitirem as “heresias” protestantes, mas também, para incutirem nas jovens mentes pernambucanas os princípios de uma “súcia” de filósofos indesejáveis, tais como Diderot, Voltaire e Rousseau¹⁰⁷.

Lopes Gama foi o primeiro a ser nomeado para o estratégico cargo de diretor geral de instrução pública. Quem assinou sua portaria foi o presidente José Idelfonso de Souza Ramos. Este, um conservador. Aquele, um liberal. Ainda que estivessem em posições diferentes no tabuleiro político, ambos compartilhavam do mundo da ordem. O liberalismo de Lopes Gama era avesso a radicalismos jacobinos; era um liberalismo filtrado dos excessos de soberania popular. “Estou longe de ser nivelador” – dizia ele¹⁰⁸. Pela sua diversidade social e de interesses das “classes”, no Brasil não havia espaço para uma igualdade de direitos. A sua visão orgânica da sociedade considerava que esta limitação era necessária, pois

suposto que todo o cidadão deva ser igual perante a lei e aí relativamente ao prêmio ou castigo, não são todos iguais na hierarquia social e nos respeitos públicos. Quem dirá que o sapateiro está no mesmo grau de consideração que

História da Educação: educação escolar em perspectiva histórica. *Anais*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Curitiba, 2004. pp. 7-8.

¹⁰⁵ CRL: *Relatório que à Assembléia Legislativa de Pernambuco apresentou na seção ordinária de 1842, o Excelentíssimo Barão da Boa Vista, presidente da mesma província*. Pernambuco, Typographia Santos & Ca., 1842. pp. 10-11.

¹⁰⁶ *O Carapuceiro*, Recife, 16 abr. 1842. In: GAMA, Padre Lopes. *op. cit.*

¹⁰⁷ *O Carapuceiro*, Recife, 16 abr. 1842. In: GAMA, Padre Lopes. *op. cit.*

¹⁰⁸ *O Carapuceiro*, Recife, 22 jun. 1833. In: GAMA, Padre Lopes. *op. cit.*

um desembargador, um marechal, um bispo? Logo, o sapateiro como sapateiro é inferior na hierarquia a um frade, a um médico, etc¹⁰⁹.

Ao defender essas ideias, mantendo-se mais afastado das alas radicais, Lopes Gama conseguia conquistar cargos na administração da província. Por anos vinha atuando na instrução pública, seja como diretor do Curso Jurídico em Olinda, seja como professor na mesma instituição. Dois anos antes da lei geral de 15 de outubro de 1827, ele já atuava como “visitador das escolas”. Participou da criação do Liceu Provincial do qual viria a exercer a direção, acumulando, também a responsabilidade pela instrução pública da província nos moldes da Lei nº 43, de 10 de junho de 1837. Por ocasião da Rebelião Praieira e sua repressão, passou ileso. Assumiu, inclusive, uma vaga na Assembleia Provincial, pois alguns deputados foram presos sob a alegação de serem “cabeça do movimento”. Não estava entre os liberais embarcados para cumprir pena em Fernando de Noronha. Ainda assim, era membro da *Sociedade Liberal Pernambucana* chegando, inclusive, a dirigir o jornal da entidade, *A Imprensa*¹¹⁰. Lopes Gama, assim, tinha experiência no ramo do ensino: desde as primeiras letras até o bacharelado. Como político, era contrário à ideia de rebelião, já que esta sempre podia descambar para a anarquia e a subversão da ordem. Por seu lado, o presidente José Idelfonso de Souza Ramos, como afirma Rosas,

era um político por natureza moderado, pouco passional nas questões do seu partido e, por isso mesmo, mais chegado ao diálogo com os liberais de Pernambuco. Esse perfil do presidente, como seria esperado, em nada agradou aos guabirus que logo passaram a hostilizá-lo¹¹¹.

Ao nomear Lopes Gama para o cargo de diretor geral de instrução pública, Souza Ramos, assim, alimentava ainda mais o desagrado dos *guabirus*, como eram, então, apelidados os conservadores em Pernambuco. Entretanto, estava em jogo à construção do *mundo da ordem* por intermédio do *governo das escolas* e Lopes Gama, na época diretor do Liceu, era o homem certo para o cargo.

Mas Lopes Gama não trabalhava sozinho. Para exercer a fiscalização das escolas ele contava com o auxílio dos “inspetores”. As escolas eram agrupadas em “círculos literários”,

¹⁰⁹ *O Carapuceiro*, Recife, 06 jul. 1833. In: GAMA, Padre Lopes. *op. cit.*

¹¹⁰ NASCIMENTO, Luiz do. *História da Imprensa de Pernambuco (1821-1954)*. v.2. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1972. p. 70. Sobre a relação entre Lopes Gama e o Partido Praieiro ver FELDMAN, Ariel. *Espaço público e formação do Estado Nacional Brasileiro: a atuação política do Padre Carapuceiro (1822 a 1852)*. Tese. Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

¹¹¹ ROSAS, Suzana Cavani. *Os emperrados e os ligeiros: a história da conciliação em Pernambuco, 1849-1857*. Tese. Doutorado em História. Universidade Federal de Pernambuco, 1999. p. 43.

sendo cada círculo de responsabilidade de um inspetor. No que tange às escolas públicas, os inspetores encaminhavam os mapas de frequência, davam posse aos (às) docentes, comunicavam ao diretor as demandas dos(as) professores(as), providenciavam móveis e outros objetos necessários ao ensino e, também, propunham reformas e melhoramento nos imóveis que serviam como escolas. Para os(as) professores(as) receberem os seus vencimentos era preciso que o inspetor desse o seu aval nos mapas de frequência que eram remetidos à Diretoria. Escusado dizer que esses inspetores tinham acesso franco à escola, a fim de averiguar como estava o docente exercendo o seu ofício, o método que ele(ela) empregava no ensino, o comportamento dos alunos(as) durante a aula, o ambiente da sala, etc.

O diretor geral de instrução pública também tinha, entre suas funções, propor métodos e programas de ensino ao presidente da província, bem como regular a disciplina e organizar os estudos nas escolas públicas. Era igualmente o fiscalizador do cumprimento da legislação concernente ao ensino podendo aplicar sanções aos faltosos e, nos casos mais graves, propor à presidência a tomada de alguma medida repressiva. Todo ano elaborava um relatório mostrando o estado da instrução na província ao qual deveria ser entregue ao presidente um mês antes da sessão de abertura da Assembleia.

O Regulamento de 12 de maio de 1851, porém, não teria uma vida muito longa. Ele seria substituído por outro Regulamento, em 14 de maio de 1855. Na verdade, um Regulamento elaborado pela Assembleia e sancionado pelo presidente, configurando, portanto, uma lei provincial: a de nº 369. Neste novo regulamento, além da figura do diretor geral de instrução pública passou a existir um “Conselho Diretor” em que tomava assento o próprio diretor geral, o regedor do agora denominado Ginásio Provincial, dois professores do mesmo Ginásio, um professor público ou particular, e mais dois membros que não pertencessem ao magistério público ou particular. Esse Conselho apreciava questões relativas a “todos os assuntos literários que interessam à instrução primária e secundária, cujos melhoramentos e progressos deverá promover e fiscalizar, auxiliando o diretor geral”¹¹². Assuntos relacionados à escolha de obras para serem adotadas pelas escolas, bem como métodos de ensino e os programas das aulas, além de casos mais graves envolvendo a conduta de professores(as) passava pelo Conselho. No entanto, sempre que este último fosse consultado, tinha prevalência o parecer do diretor geral.

O Conselho Diretor, por sua vez, tinha suas versões locais. Eram os Conselhos Distritais, assim chamados porque o que antes era denominado de “círculo literário”, agora passava a ser o “distrito” onde atuava o “delegado literário”. Esses conselhos distritais eram formados pelo

¹¹² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 153, 5 jul. 1855, p. 1.

delegado literário, por dois pais de famílias e pelo pároco. O delegado literário continuava a ser, ao nível local, o maior fiscal do(a) professor(a) e de sua escola. Muitos desses delegados literários eram os próprios padres locais. Também eram os clérigos que, ainda que não fosse exclusividade sua, emitiam certidões de conduta sobre os(as) docentes e procediam ao levantamento das crianças em idade escolar. Dada a vinculação entre a Igreja e o Estado ao longo do século XIX, os padres também seriam agentes do *governo das escolas*, seja na condição de docentes, seja na de fiscais das escolas. Com relação ao diretor geral, suas atribuições eram bem amplas, incluindo todos os assuntos relativos ao viver docente, desde a seleção por meio dos concursos, passando pela apreciação disciplinar até o plano de carreira. Um parecer negativo ou positivo ou mesmo uma “sugestão” do diretor ao presidente (a quem cabia a palavra final em matéria de instrução pública) podia significar uma punição ou uma promoção, dependendo do caso. Para auxiliá-lo na execução dessas prerrogativas, o diretor passava a ter um secretário para fazer a escrituração dos livros e títulos, lavrar as atas do Conselho Diretor, organizar os dados para a elaboração dos relatórios anuais e proceder ao levantamento das despesas da referida repartição.

O Regulamento de 1855 também dedicou especial atenção aos (às) professores(as). Aparecem uma série de obrigações que os(as) docentes deveriam estar atentos: desde a forma como se apresentavam nas escolas (suas vestes) até os procedimentos administrativos que deveriam ter com relação ao delegado literário e à própria Diretoria. Eram proibidos não só de exercerem “mistérios estranhos ao ensino” durante os horários das aulas, como, também, em ocupar seus alunos em tais serviços. Uma das queixas recorrentes nos relatórios dos presidentes da província era o fato de os(as) professores(as) não se dedicarem inteiramente à instrução, tendo o costume de exercerem outras atividades enquanto ganhavam seus ordenados. Em alguns casos, chegavam a envolver os próprios alunos em tais práticas. De Escada, por exemplo, chegaram notícias ao diretor geral de que o professor Miguel Archanjo Pimentel andava trabalhando no Correio e advogando em vez de ensinar. E que mandava não só alguns alunos “receber na estação as cartas e ofícios remetidos pela repartição do correio”, como também, fazia diariamente “um aluno acompanhar um seu filho natural para o ajudar a carregar em um carneiro duas ancoretas cheias d’água para o seu uso”¹¹³. Nem sempre a *vontade de poder* significava o aniquilamento dos costumes. Ainda mais porque a docência não tinha o caráter de “ocupação única” como se verá no século XX. Tradicionalmente, o *ser professor* não supunha

¹¹³ FBN: *Jornal do Recife*, nº 62, 16 mar. 1861, p. 1.

abrir mão de outros “misteres estranhos ao ensino”, ainda mais quando tais misteres rendiam um ganho a mais.

A fim de tornar o corpo docente coeso, o Regulamento criava seus mecanismos. Uma via era a proibição, como vimos. Mas neste caso, ela dependia de um eficiente sistema de fiscalização e vigilância contínua sobre o que acontecia nas escolas. Daí a presença dos delegados literários e dos conselhos distritais. Outra era pela seleção. Para se candidatarem ao magistério público, os(as) professores(as) teriam que preencher determinadas condições:

- a) Ser maior de 21 anos (homens), e 25 anos (mulheres solteiras em companhia dos pais)
- b) Ter moralidade
- c) Ter capacidade profissional

As certidões de batismo emitidas pelos párocos comprovavam a primeira exigência. Com o passar do tempo, essas idades sofrerão uma redução. Na década de 1880, rapazes e moças com menos de 20 anos atuavam nas escolas. No caso da segunda exigência, a comprovação se daria pela “folha corrida” nos lugares em que a pessoa morou nos três últimos anos e pelos atestados emitidos pelos párocos. Estava impossibilitado(a) de entrar no magistério público quem tivesse sido condenado por algum crime, incluindo os ofensivos à moral pública e à religião oficial. Com relação às mulheres, repetia-se o disposto em 1851: a exigência incluía certidão de casamento, óbito, ou, se separadas por decisão judicial, a certidão do juiz que deferiu o ato para poder “se avaliar o motivo que a originou”. Aqui a mulher estava perante uma situação delicada, pois dependendo do entendimento da Justiça com relação ao fim do matrimônio, ela podia ter a sua pretensão de ingresso no magistério público indeferida. Ou seja, a ela estaria fechado o mercado de trabalho da instrução, pois os mesmos documentos comprobatórios de idade, moralidade e capacidade profissional eram exigidos para a iniciativa privada. Com relação à capacidade profissional dos(as) pretendentes ao magistério, esta se provava pelo concurso propriamente dito, em que eram examinados(as) nos itens referentes às disciplinas adotadas nas escolas por meio de provas escritas e orais. Também tinham que mostrar que entendiam de “método de ensino” e, no caso das mulheres, que dominavam os “diversos trabalhos de agulha”.

Por esses mecanismos, buscava-se constituir um corpo de “funcionários” mais integrados e leais, o que nem sempre era possível, mesmo com todo o rigor esboçado. Outra estratégia foi a formação desse(a) professor(a) pela *base*. Há toda uma seção do Regulamento dedicada aos (às) chamados(as) “adjuntos(as)”. Eram professores(as) auxiliares dos(as)

efetivos(as), selecionados(as) entre os(as) melhores alunos(as), concluintes do curso de primeiras letras. Na impossibilidade de se criar uma Escola Normal na província, adotava-se o sistema dos(as) adjuntos(as). No próximo capítulo, trataremos com mais vagar deles(as).

O Regulamento de 14 de maio de 1855 representou um aperfeiçoamento do seu antecessor de 1851, e teve a influência das reformas que igualmente ocorriam na Corte em matéria de instrução pública. Sua inspiração foi o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 que aprovava o *Regulamento da instrução primária e secundária no município da Corte*, assinado pelo Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Este documento ficaria conhecido como Reforma Couto Ferraz. Gondra e Tavares destacam que uma característica marcante da administração de Couto Ferraz é a gênese de um modelo escolar pautado em

mecanismos de autorregulação, com a criação de uma estrutura administrativo-policia. Nesse caso, os dispositivos de controle associam agentes do poder executivo, do legislativo a um corpo de inspeção, destinado a fazer valer os princípios da lei, de modo a instaurar uma escola menos arcaica e mais profissionalizada. Modelo de governo que vai produzindo uma estrutura cada vez mais hierarquizada, por meio de uma forte ramificação do poder¹¹⁴.

Em Pernambuco, a criação da Diretoria Geral, com seus delegados literários e seus conselhos, atendeu a uma demanda antiga no que tange a uma maior abrangência da instrução. A separação do Liceu se fez necessária. A dinâmica própria daquele famoso estabelecimento de ensino secundário pernambucano tornava difícil, senão impossível, ao seu diretor estender seu raio de ação. Mesmo porque a própria legislação era limitante neste aspecto. A fiscalização das escolas era restrita, sendo poucas vezes ao ano. Precária, sobretudo nas vilas e cidades mais distantes. Com os regulamentos, a situação era diferente. Retirada da esfera municipal, a fiscalização escolar passava para o Governo provincial, via Diretoria Geral com seus delegados literários e conselhos distritais, além do próprio diretor que poderia promover visitas nas escolas. O Regulamento de 14 de maio de 1855 deu a estruturação básica da máquina administrativa da instrução provincial. A próxima alteração ocorreria na década de 1870, durante o governo de Henrique Pereira Lucena. A Lei Provincial nº 1.124, de 17 de junho de 1873 empreendeu algumas mudanças: criou, paralelamente aos já existentes distritos literários, os círculos, “compreendendo uma zona em que existirem três escolas primárias”, estando estes

¹¹⁴ GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). In: 3º Congresso Brasileiro de História da Educação: educação escolar em perspectiva histórica. *Anais*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Curitiba, 2004. p. 2.

últimos sob o controle de um subdelegado. Outra invenção foram os “conselhos de família”, integrados pelo subdelegado e “dois pais de família que tenham filho ou tutelado na escola pública”. Continuava o distrito sob a esfera do delegado literário¹¹⁵. Pouco tempo depois, em 8 de julho de 1874, mais outra lei provincial, a de nº 1.143, apresenta os “inspetores especiais”, como indivíduos “comissionados pelo presidente da província, mediante razoável gratificação, nos casos e para as localidades que julgar conveniente”. Além disso, alterou a nomenclatura de “Diretoria Geral de Instrução Pública” para “Inspetoria Geral de Instrução Pública”, bem como de “Conselho Diretor” para “Conselho Literário”¹¹⁶. No mesmo ano de 1874, em 27 de novembro, foi lançado mais um Regulamento¹¹⁷. Neste, aparece consolidado o trio da fiscalização: o inspetor geral, o delegado literário e o inspetor especial. Este último, nomeado pelo presidente da província dentre as pessoas “de sua confiança”, portadoras “de grau científico” e que fossem recomendadas “por seu civismo e dedicação ao desenvolvimento da instrução”. Uma de suas principais atribuições era assegurar-se

do comportamento civil e moral dos professores, verificando se procedem com zelo, inteligência, moralidade e vocação no exercício de suas funções, e se cumprem, fielmente, as disposições legais e regulamentares, bem como as instruções e ordens do inspetor geral e dos delegados literários, relativas ao desempenho de seus deveres magistrais¹¹⁸.

Nos Regulamentos posteriores de 1879 e 1885, esses inspetores são denominados de “inspetores escolares”¹¹⁹. Qual seria o sentido de todo esse conjunto de normas revisionistas? Uma pista para responder a essa questão nos é dada pelo diretor geral de instrução pública, Silvino Cavalcanti de Albuquerque, em um relatório escrito após uma década de vigência do Regulamento de 1855. Naquele documento, ele lamentava o atraso em que ia a instrução na província apontando dois aspectos problemáticos. O primeiro deles eram os delegados literários. Para Silvino,

a carência de pessoas habilitadas para tais cargos, especialmente no interior da província, é obstáculo invencível à consecução desse *desideratum*, além de

¹¹⁵ APEJE, Documentos Impressos, *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Typographia de M.F Faria, 1873. pp. 68-70.

¹¹⁶ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Reorganização do ensino público em Pernambuco*. Recife: Typographia de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874.

¹¹⁷ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento da Instrução Pública de 27 de janeiro de 1874*.

¹¹⁸ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento da Instrução Pública de 27 de janeiro de 1874*. Art. 20, §2º, p. 18.

¹¹⁹ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento orgânico da administração do ensino público, de 7 de abril de 1879*. p. 10; *Regulamento orgânico da administração do ensino público*, de 6 de fevereiro de 1885. p. 8.

que a ausência de uma remuneração qualquer, exclui o interesse da inspeção. Entre nós, salvas raras exceções, só a esperança da recompensa, ou o temor do castigo, isto é, a conveniência pessoal pode determinar a exatidão do funcionário¹²⁰.

De fato, os delegados literários não eram remunerados. No Regulamento de 12 de maio de 1851, ao se tratar dos então denominados “inspetores literários”, dizia que o presidente da província teria em “muita consideração” aqueles que mais distinguissem no trabalho, a fim de “preferi-los, em igualdade de circunstâncias, quando aspirarem a algum emprego público da província”¹²¹. No Regulamento de 14 de maio de 1855, porém, não há menção a nenhuma benesse para os delegados literários. Essa falta de “incentivo” pesava no desempenho, dizia Silvino. Não só isso. Abria caminho para a obtenção de vantagens indevidas, levando ao acobertamento de atitudes ou fatos que comprometiam o andamento das aulas.

Mas além dos delegados, havia também o problema com os conselhos distritais. Mais uma vez entra em cena a questão da falta de remuneração amplificada, ainda mais, pelo aspecto cultural. Esses conselhos,

compostos por chefes de famílias e tendo por fim o elevado empenho de secundar a instrução, eles, todavia, não passam de entidades inúteis. O desprezo em que são tidas as coisas públicas entre nós, a falta de incentivo pela ausência de retribuição e as distâncias são motivos para que eles não se reúnam e deixem de prestar o serviço que lhes são impostos pela lei. Essa instituição, modelada em usos estrangeiros, não encontra em nosso país os mesmos fundamentos de prosperidade, e é ainda uma prova de que nem sempre as transplantações são proveitosas e fecundas¹²².

Só havia, portanto, dois caminhos na opinião do diretor: ou o temor do castigo ou a esperança da recompensa. A segunda era mais cara. Venceu a primeira. As reformas levadas a efeito na década de 1870 representam tentativas de melhor organizar o *governo das escolas*. A criação dos “Conselhos de Família” e dos “Subdelegados” indica uma maior capilarização do poder, ainda que no âmbito micro, local, essa aposta se revelasse arriscada pela falta de lealdade dos agentes públicos que, gratuitamente, tinham que dispor de seu tempo para fiscalizar as escolas. Mas se por um lado as reformas apertavam um pouco mais o sistema público, por outro,

¹²⁰ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da província de Pernambuco do anno de 1866 pelo diretor geral, Silvino Cavalcanti de Albuquerque*. Recife: Typographia do Jornal do Recife, 1867. p. 9.

¹²¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, p. 1.

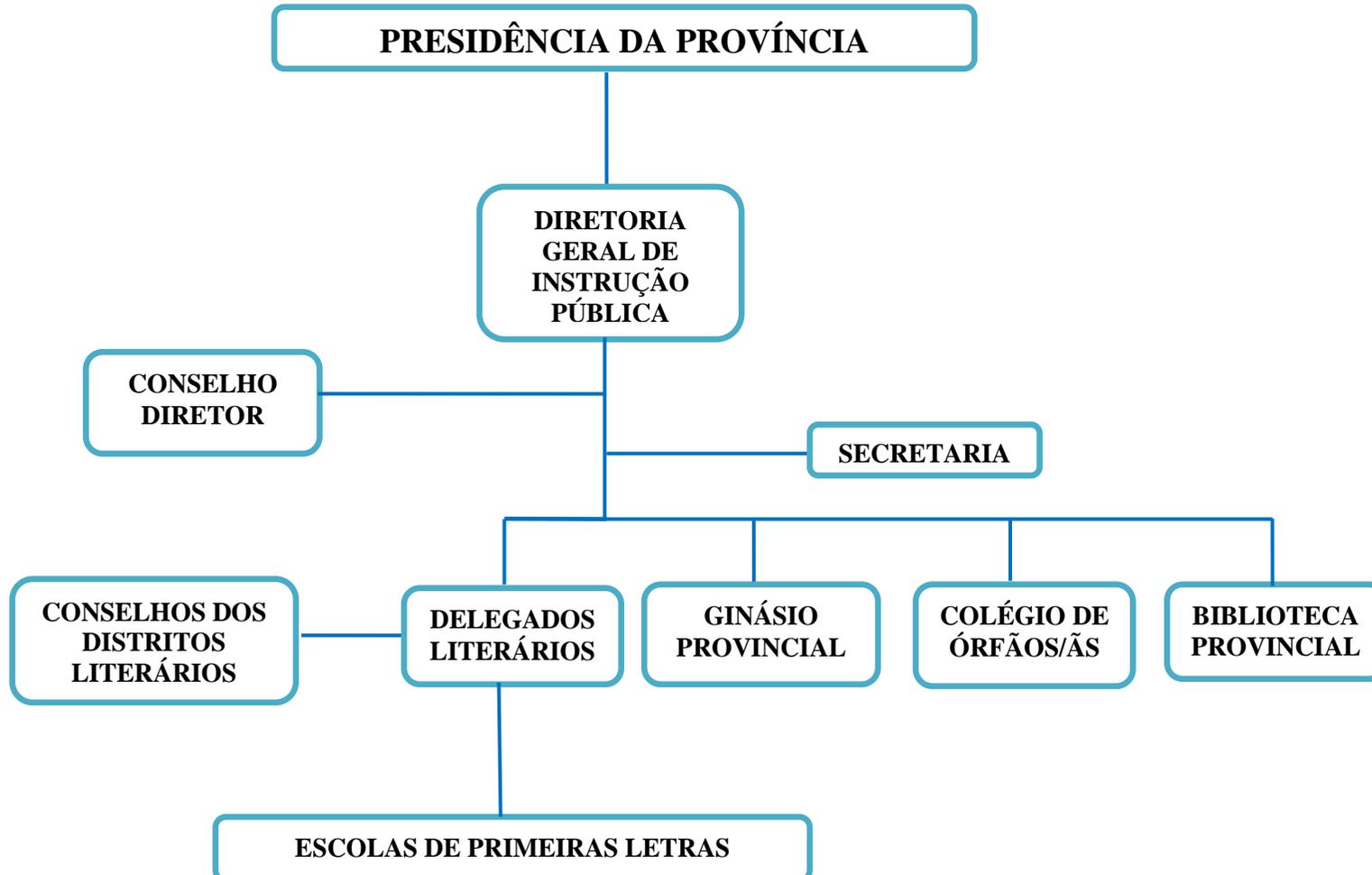
¹²² APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da província de Pernambuco do anno de 1866 pelo diretor geral, Silvino Cavalcanti de Albuquerque*. Recife: Typographia do Jornal do Recife, 1867. p. 10.

cediam à iniciativa privada. Ao contrário do que previam os regulamentos de 1851 e 1855, o Regulamento de 1874, no que diz respeito ao ensino particular, reformulava o discurso:

o ensino particular, quer primário, quer secundário, pode ser exercido nesta província por qualquer nacional ou estrangeiro, sem dependência de licença, nem de prova de capacidade profissional¹²³.

¹²³ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento de 27 de novembro de 1874*, art. 197, p. 44.

**ADMINISTRAÇÃO PROVINCIAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA
(REGULAMENTO DE 14 DE MAIO DE 1855)**



Continuavam obrigadas as inspeções, o fornecimento dos mapas de frequência, a existência de regimentos, programas de ensino e quadro de pessoal. Aqui se operava uma mudança na relação entre o Governo do Estado e o Governo da Casa. O momento reformista e contestador da denominada “geração 1870” aliado à pressão da iniciativa privada são elementos que somados ao interesse do Estado em fazer uso das escolas privadas para ensinar ao “povo” fornecem um indicativo importante¹²⁴. Lucena não escondeu sua satisfação por ter o novo Regulamento tirado os “embaraços” ao ensino particular¹²⁵. O mesmo Regulamento, em seu art. 204 previa que nas escolas particulares que distassem 11km da escola pública mais próxima, o governo concederia um subsídio anual, desde que mantivessem uma frequência mínima de 5 alunos pobres¹²⁶. Neste caso, as escolas receberiam 100 mil réis, podendo o valor chegar a 220 mil se atingissem a frequência de 30 alunos.

No que se refere ao ensino público, outro aspecto interessante das reformas diz respeito à criação das entrâncias. Sistema esse que permanecerá até o final do Império. Elas consistiam na classificação das escolas em relação à sua localização. De acordo com a Lei Provincial nº 1.218, de 23 de junho de 1875, as escolas de *terceira entrância* seriam aquelas situadas nas quatro freguesias da capital (São Frei Pedro Gonçalves, Santo Antônio, São José e Boa Vista) acrescidas da Madalena, Remédios, Torre e o “povoado de Afogados” na freguesia do mesmo nome. No caso das escolas de *segunda entrância*, estas se localizavam nas outras cidades e vilas que fossem sede de comarca, incluindo, também, a freguesia de Afogados, menos o seu povoado homônimo, e as demais freguesias do “município do Recife”, com exceção a de São Lourenço da Mata. Já as escolas de *primeira entrância* compreendiam todas as demais localidades da província¹²⁷.

Cada entrância operava numa faixa de remuneração diferente. Assim, professores(as) de primeira entrância recebiam menos que os de segunda que, por sua vez, recebiam menos que

¹²⁴ Uma das bandeiras dos grupos de intelectuais contestadores da chamada geração 1870, segundo Alonso, era a da liberalização do direito de abrir escolas. A excessiva centralização Saquarema em matéria de ensino era vista como um entrave ao país. Por isso, defendiam que “a iniciativa privada iria onde os braços estatais nunca lograram chegar. Mas o Estado deveria ainda prover parte do empuxo civilizatório, responsabilizando-se pela educação básica para a cidadania e a educação técnica para o mercado de trabalho”. Cf. ALONSO, Angela. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. pp. 251-252.

¹²⁵ CRL: *Falla com que o excellentissimo senhor desembargador Henrique Pereira de Lucena abriu a Assemblêa Legislativa Provincial de Pernambuco em o 1.o de março de 1875*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa e F. & Filhos, 1875. p. 67.

¹²⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento de 27 de novembro de 1874*, art. 204, p. 45.

¹²⁷ APEJE, Documentos Impressos, *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco para o ano de 1875*. Pernambuco: Typographia de M F Faria & Filhos, 1875. pp. 109-110.

os de terceira¹²⁸. Assim, quanto mais próximo do litoral, da capital, em particular, maior o ganho salarial. Quanto mais distante, pior. Em tese. Na prática, algumas situações punham em relevo as contradições da própria regulamentação do *governo das escolas*. Hermínia Celecina da Câmara Santos e Joaquim Manoel de Oliveira e Silva eram, respectivamente, professora e professor em Teijipió e não conseguiam entender porque estando “tão perto do Recife, e em relação a muitas cadeiras do centro [interior] que são de 2ª entrância”, suas escolas foram classificadas como de primeira entrância. Havia nisso, diziam, “uma injustiça”, ainda mais “quando outras igualmente de subúrbio da capital e quase na mesma distância são de 3ª entrância”¹²⁹. Argumentavam utilizando os mesmos critérios da lei. Se a diferença se dava tendo a capital como referência, se era uma questão de distâncias, não havia razão para ganharem menos estando até mais próximos do Recife do que outras escolas situadas em cidades e vilas classificadas como de 2ª entrância. Pela lei das entrâncias, um(a) professor(a) que quisesse ser removido de uma escola de 1ª entrância para uma outra de 2ª entrância, teria que ter tempo de serviço para merecê-la. O mesmo critério de antiguidade no magistério pesava para ir para a de 3ª entrância, mas com a diferença de que ela estava sujeita a ser posta a concurso, de acordo com as conveniências da administração. Em todos os casos, também contariam o desempenho do(a) docente durante o tempo em que atuou na antiga escola. Era o diretor geral, junto com o Conselho, que elaborava uma lista dos “aptos(as)” a serem nomeados(as) pelo presidente da província. De certa forma, a lei das entrâncias criava dificuldades burocráticas para os(as) professores(as) pleitearem remoções em direção à capital.

Um(a) professor(a) podia solicitar remoção de sua escola com base em alguma dessas três causas: enfermidades, serviços importantes prestados à província e impossibilidade de continuar no exercício da cadeira em função de algo alheio ao(à) professor(a). Muitos pedidos de remoção utilizavam o primeiro argumento. Foi o caso do professor Liberato Tiburtino de Miranda Maciel, do povoado de Pontas de Pedras, em Goiana. Afirmando não possuir mais condições de continuar as suas aulas devido ao seu estado de saúde, solicitava remoção para uma cadeira do sexo masculino em São José. Segundo o diretor geral, Silvino Cavalcanti de Albuquerque, em seu parecer favorável ao professor, sua escola tinha boa frequência, o que indicaria, se as informações dos mapas estivessem corretas, a boa acolhida dele pela população

¹²⁸ No capítulo 4 trataremos mais especificamente dessa questão salarial.

¹²⁹ ALEPE, Gerência de Arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, *Petições*: “Requerimento de Hermínia Celecina da Câmara Santos e Joaquim Manoel de Oliveira e Silva”. Caixa P 140, Doc. único, fls.1.

local. Além disso, Liberato desde que ingressou no magistério público, em 1845, havia se ausentado pouco da escola. Apenas um período de pouco mais de três meses de licença¹³⁰.

Um desses afastamentos foi no ano eleitoral de 1860, quando ele ensinava em Águas Belas. Aliás, este momento da vida do professor Liberato é bem interessante. Ele não tinha só paixão por ensinar a ler, escrever e contar. Ele também gostava da política. Na época em que trabalhou em Águas Belas, não era apenas conhecido como o professor de primeiras letras, era, igualmente, “o chefe de uma das parcialidades políticas daquela localidade”, como narrou um correspondente do *Diário de Pernambuco* sobre as eleições no lugar¹³¹. Por causa desse seu envolvimento com o “turbilhão da política”, Liberato, por pouco, não morreu. Tudo aconteceu porque o professor tinha desavenças com certo “magnata” que “em consequência de rancorosas e mui velhas intrigas foi movido a exercer uma mesquinha vingança sobre o Sr. Liberato, cuja influência e popularidade ele não pode ver sem desagrado”. Assim, a mando de seu inimigo político,

um grupo de desordeiros pretendeu assassinar o Sr. Liberato, mas em auxílio do mesmo apareceu o Sr. Francisco Alves Machado com alguns índios. Então, travou-se uma luta renhida entre esses e a gente do Sr. Liberato, resultando daí, 10 mortes, das quais, duas foram casuais¹³².

Liberato, portanto, era um dos envolvidos na famosa eleição de Águas Belas que virou tema de debate entre os deputados provinciais, como vimos anteriormente. O professor escapou ileso, dizia a carta. Mas toda essa confusão lhe renderia uma ordem de prisão sob a acusação de assassinato, tentativa de assassinato e falsificação das atas de eleição¹³³. Não sabemos se ele chegou a ser preso, mas o certo é que passado um ano da tumultuada eleição, em dezembro de 1861, ele permutou sua cadeira em Águas Belas com a de Pontas de Pedras, do qual seria removido, em 1865, para o bairro de São José, no Recife. A permuta era uma das estratégias adotadas pelos(as) professores(as), quando não havia cadeiras vagas disponíveis ou quando se queria ir para determinado local específico. É provável que o cenário político tenha ficado mais desfavorável ao professor, e que este tenha visto na mudança para o litoral uma oportunidade para reorganizar a sua vida. Passado um tempo, ele pleiteia nova mudança, agora, para a capital. Outro aspecto que chama a atenção é que o caso de Águas Belas não foi visto por Silvino Cavalcanti de Albuquerque como um problema. Nenhuma nota de irregularidade. Nenhuma

¹³⁰ APEJE, Documentos Impressos, *Instrução Pública*, v. 17, fls. 18-18v.

¹³¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 13, 16 jan. 1861, p. 3.

¹³² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 13, 16 jan. 1861, p. 3.

¹³³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 54, 6 mar. 1861, p. 2.

reprimenda. O professor gozava da estima do diretor geral de instrução pública, seu companheiro de partido.

Mas nem todos eram assim tão cativantes. Era o caso de Francisco Veríssimo Bandeira, professor em Nazareth. Alegando motivos de saúde, ele pleiteava uma vaga na escola de primeiras letras do Colégio dos Órfãos. Porém, segundo Silvino, o professor, ao longo de seus 19 anos de serviço, teria faltado muitas vezes às aulas, além de ter gozado muitas licenças. Advertido sobre a sua conduta, teria ele, na fala do diretor, não se mostrado “sempre respeitador de seus superiores, inclusive do diretor da instrução pública”. Ignorando as negativas de Silvino, Francisco peticionou diretamente ao presidente da província provocando, então, a irritação de seu chefe que qualificou a atitude como expressão da “altivez” do professor. Mas a despeito da opinião do diretor contrária à remoção, uma portaria da presidência da província, de 4 de janeiro de 1866, designava Francisco Veríssimo Bandeira como professor em São Pedro Mártir, em Olinda¹³⁴.

Também havia remoções por desastres, epidemias ou mesmo devido ao clima. Os primeiros meses de 1877, por exemplo, haviam se tornado insuportáveis para a professora Libiosa Silvina de Oliveira e Silva. Devido à grande seca que assolava a região, a população da Vila de São Bento [São Bento do Una], encontrava-se “inteiramente desanimada e apreensiva emigrando em grande escala para as matas”. Por causa disso, a frequência de sua escola vinha caindo, a ponto de, em alguns dias, ser nenhuma “porque já está reduzida e consta que já estão prestes a retirar-se muitas outras famílias de alunas”. A tendência era ninguém “continuar a residir nesta vila por todo o correr deste ano, principalmente a suplicante que tem família e crianças cuja alimentação já se torna difícil”. Libiosa conseguiu ser removida para a escola de igual entrância no povoado de Quipapá, destino de sua solicitação¹³⁵.

No caso da escola de Libiosa, a evasão escolar se devia a um fenômeno natural, climático, mas nem sempre era este o caso. Para além da regulação das escolas privadas e públicas, outro elemento foi apontado como necessário para garantir a construção do *mundo da ordem*. Novamente, é Silvino Cavalcanti de Albuquerque quem nos informa a respeito de mais esse obstáculo:

seria um absurdo supor-se que a sociedade tem o dever de dispendir os dinheiros públicos com a instrução popular em pura perda e com o sacrifício inútil dos contribuintes. Um espírito sem luz é um horizonte cerrado e prenhe de tempestades. A estatística criminal está aí para atestar esta triste verdade.

¹³⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 8, 11 jan. 1866, p.1.

¹³⁵ APEJE: Documentos Manuscritos, *Petições de Professores Públicos*, “Libiosa Silvina de Oliveira e Silva”, fls. 41-43.

A ignorância é um crime de lesa-civilização e uma ameaça viva e constante contra a marcha regular da sociedade. De mais, o direito dos pais não pode chegar até o ponto de impossibilitar que os filhos possam ser bons cidadãos. Eles são os protetores natos dos filhos, e não inimigos de sua felicidade. Se, porém, os deveres naturais se obliteram, é preciso que haja uma entidade superior a vontade paterna que a constranja a desempenhá-los. Essa entidade não pode ser outra senão o Estado que tem o direito de suprema proteção dos súditos¹³⁶.

Aqui se estava diante de um eterno problema. Nem todas as famílias enviavam suas crianças à escola. Já em 1854, denunciava o diretor geral Antônio Coelho de Sá Albuquerque, um fato que obstava “o progresso intelectual e moral do país”, qual seja, “a incúria, a repugnância mesmo, que têm os pais de famílias pobres de mandar seus filhos para as escolas”¹³⁷. Duas razões eram apontadas: a primeira delas, o fato de que as crianças ajudavam os pais na lide diária. Eram crianças trabalhadoras. A segunda razão era a distância entre a casa e a escola, já que havia um descompasso entre o tamanho da população e o número de escolas disponíveis. Assim, a escola “mais próxima” podia ser, na realidade, “tão distante” que não valia a pena o transtorno. Mas também havia um terceiro motivo. Como veremos adiante, nem sempre essas famílias pobres recebiam do Estado os recursos necessários para manter seus filhos nas aulas. Tratava-se do fornecimento de vestuário, livros e material escolar que os(as) meninos(as) usariam para aprenderem a ler, escrever e contar.

Silvino Cavalcanti de Albuquerque entendeu que a distância era o principal problema e a maior falha do Regulamento de 14 de maio de 1855. De fato, neste o art. 64 afirma que

os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de setes anos, sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem ensino, pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de vinte a cem mil réis, conforme as circunstâncias¹³⁸.

Mesmo correndo o risco de serem multados, muitos pais continuavam sem “dar ensino” devido às grandes distâncias, sobretudo no interior. Com a publicação da Lei Provincial nº 1.124, de 17 de junho de 1873, procurou-se estipular as exceções à “obrigatoriedade da instrução primária para todos os indivíduos livres maiores de sete anos e menores de quinze”.

¹³⁶ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da província de Pernambuco do anno de 1866 pelo diretor geral, Silvino Cavalcanti de Albuquerque*. Recife: Typographia do Jornal do Recife, 1867. p. 16.

¹³⁷ CRL: “Relatório do diretor geral de instrução pública, Antônio Coelho de Sá Albuquerque. Recife, 30 de janeiro de 1854”. In: *Relatório que à Assembleia Legislativa provincial apresentou o presidente da província, o Sr. José Bento da Cunha Figueiredo em 1º de março de 1854*. Anexo 2, p. 71.

¹³⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 154, 6 jul. 1855, p. 1.

Ou seja, estavam isentas de “dar ensino”, as famílias que provassem: “inabilitação física do menor”, “frequência de escola particular ou o ensino no domicílio”, “residência a distância” e “indigência”. Para o presidente Henrique Pereira Lucena, o maior entrave ao *governo das escolas*, no entanto, advinha da ordem dos costumes:

a classe pobre, feitas as devidas exceções, acostumou-se a ver no menino simplesmente um auxiliar da vida animal da família. Cumpre aos diretores legítimos da sociedade ensiná-la a aprazar mais a vida moral que só se adquire por meio da instrução. Os ignorantes, diz um escritor, “não sentem a necessidade da instrução, e muitas vezes consideram como uma desgraça que o filho seja mais instruído que o pai. Não se pode esperar de sua boa vontade que eles espontaneamente renunciem a seus prejuízos e a seus vícios”. A lei reformará os seus costumes¹³⁹.

1.3 DEMANDAS E SABERES

Malgrado o comentário um tanto ácido do presidente Lucena, havia sim, uma demanda da população da província por ler, escrever e contar. Em 10 de fevereiro de 1873, os moradores da povoação do Tejucupapo, em Goiana, redigiram uma petição aos deputados provinciais solicitando a criação de uma cadeira de instrução primária do sexo feminino. Diziam eles que mesmo sendo Tejucupapo mais populosa que a localidade de São Lourenço, era nesta última que havia uma professora pública. Só que a distância entre as duas povoações, seis léguas (aproximadamente, 36km), impossibilitava os pais de enviarem suas filhas à escola. Quantidade não era problema, pois disseram que em Tejucupapo já havia uma cadeira do sexo masculino freqüentada por 40 alunos, e, portanto, garantiam, “sem medo de errar que igual número de meninas existe no mesmo lugar”. Assim, não havia “razão para que se deixassem essas meninas em completa ignorância por falta de uma cadeira quando as leis do país garantem ao povo instrução primária gratuita”¹⁴⁰.

Em 3 de março daquele mesmo ano de 1873, os moradores do povoado de Chã de Carpina, em Paudalho, também se queixaram da distância que havia entre o seu povoado e as escolas públicas mais próximas, situadas em Tracunhaém e Lagoa do Carro. No caso, 2 léguas (aproximadamente, 12km) separavam os “nossos filhos” da “educação”. Além disso, havia outro problema: “a impossibilidade de meios de termos um professor particular”. Assim sendo,

¹³⁹ CRL: *Falla com que o exm. sr. commendador Henrique Pereira de Lucena abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1874*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874. p. 27.

¹⁴⁰ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, Petições: *Abaixo Assinado dos moradores da povoação de Tejucupapo*. Caixa P 137. Doc 1, fls1-1v.

eles vinham à Assembleia “impetrar a graça da criação de uma cadeira de instrução primária para este lugar, a fim de que nossos filhos possam, ao menos, aprender os primeiros rudimentos destinados à infância”¹⁴¹.

No caso de Paratibe [atual bairro do Paulista], o problema não era propriamente a distância entre a escola e as crianças, mas sim o rio homônimo que passava pelo centro da povoação dividindo-a em duas partes: de um lado, havia escola; do outro, não, o que obrigava os(as) alunos(as) da parte desprovida de “aula” a ter que se aventurarem atravessando o rio “incomodamente” quando não havia “cheia”. Isso porque não havia ponte. Durante o inverno, a situação era impraticável¹⁴².

A decisão de se criar ou suprimir uma escola levava em conta o tamanho do público escolar do local. Mas nem sempre ter uma grande quantidade de crianças em idade de estudar as primeiras letras (7 a 15 anos), significava que a escola viesse a ser criada ou que continuasse a funcionar. A disponibilidade do Tesouro Provincial e a frequência tinham seu peso. Uma escola que tivesse um grande número de alunos(as) matriculados(as), mas que com o tempo visse sua frequência diminuir muito, corria o risco de ser suprimida e ter seu(sua) professor(a) aproveitado(a) em outro(a) localidade. Uma das razões da evasão passava pela constante falta de insumos aos(às) alunos(as) pobres. Veremos, no capítulo 3, que até mesmo na cidade, para aqueles meninos e meninas advindos(as) das famílias mais pobres, ir à escola era um desafio.

É importante notar que a obrigatoriedade imposta pelo *governo das escolas*, não isentava o ensino dado em casa. Era livre aos pais escolher a forma pelo qual deviam instruir seus(suas) filhos(as). A escola não era o único local onde se podia aprender a ler, escrever e contar. Em casa também se instruía, desde que as famílias informassem sobre a maneira como instruía e o nome e a residência do(a) professor(a) contratado(a)¹⁴³. Mas nem todas as famílias tinham como pagar um preceptor ou professor particular. Neste caso, a escola pública era a opção mais acessível. Observemos, no entanto, que a instrução doméstica não precisava, necessariamente, de um(a) professor(a) para ocorrer. Aqui também tinha curso o que Vasconcellos denomina de “aula-doméstica”, ou seja, aquela “aula” ministrada no próprio

¹⁴¹ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, Petições: *Abaixo Assinado dos moradores da povoação de Chã de Carpina, pertencente às comarcas de Paudalho e Nazareth*. Caixa P 137. Doc. 1, fls1.

¹⁴² ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, Petições: *Abaixo Assinado dos moradores da povoação de Paratibe*. Caixa P 152, Doc 1, fls 1, 01/04/1884.

¹⁴³ APEJE, Documentos Impressos, *Regulamento orgânico da administração do ensino público*, 1879. Art. 27, p. 11; *Regulamento orgânico da administração do ensino público*, 1885. Art. 21, p. 9.

ambiente da casa por membros da família, tais como pai, mãe, tios, tias, avós, etc¹⁴⁴. Foi tendo esta tradicional forma de ensino em vista que Joaquim Pires Machado Portela defendeu que no interior da província deveria se investir mais em escolas voltadas ao sexo feminino, pois

sabendo ali escrever e ler as mães de família, ensinarão mesmo em casa quando faltem escolas, não só às suas filhas, como aos filhos; o que não se dará se só os pais o souberem, porquanto seus afazeres do campo não os deixarão ser mestres, nem dos filhos, nem das filhas¹⁴⁵.

Era uma alternativa para que o ensino pudesse ser difundido entre os que se encontravam mais distantes. Mesmo assim, passados trinta anos do Regulamento de 14 de maio de 1855, o presidente José Fernandes da Costa Pereira Junior constatava, melancólico, que

pelo que respeita à obrigatoriedade do ensino, formulada na legislação provincial desde 1855, nada se tem conseguido até o presente momento, atuando para nulificar esta salutar providência, de tão longa data cogitada no país, as mesmas causas que a tem frustrado nas demais províncias do Império. Impossível de executar fora dos povoados, pelo invencível obstáculo das distâncias e dificuldades de viação, aquele preceito encontra nos próprios lugares, onde mais fácil parece a sua sobrevivência, sérios embaraços, já com referência à assídua e rigorosa inspeção que torne praticáveis os meios coercitivos, já pelo avultado dispêndio resultante de indispensável suprimento de vestuário e livros aos alunos indigentes¹⁴⁶.

Trinta anos antes, porém, as apostas eram de que o projeto daria certo. Para tanto, organizaram-se as aulas da província, definindo o que deveria ser ensinado. No regulamento de 14 de maio de 1855, as escolas de ensino primário eram divididas em 1º e 2º graus. Vejamos sua organização:

¹⁴⁴ VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. p. 12.

¹⁴⁵ *Relatório que ao Ilustríssimo e Exmº Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinária de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, p. 42.

¹⁴⁶ CRL: *Falla que o presidente da provincia, conselheiro José Fernandes da Costa Pereira Junior, dirigio á Assembléa Legislativa de Pernambuco no dia de sua instalação, a 6 de março de 1886*. Recife, Typ. Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1886. p. 22.

Tabela 2
Disciplinas para as escolas de primeiras letras de 1º grau segundo o regulamento de 14 de maio de 1855.

SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA	INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA
LEITURA E ESCRITA	LEITURA E ESCRITA
NOÇÕES ESSENCIAIS DE GRAMÁTICA NACIONAL	NOÇÕES ESSENCIAIS DE GRAMÁTICA NACIONAL
PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS	PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS
SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS DA PROVÍNCIA	SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS DA PROVÍNCIA
	BORDADOS E TRABALHOS DE AGULHA

Tabela 3
Disciplinas para as escolas primárias de 2º grau segundo o regulamento de 14 de maio de 1855.

SEXO MASCULINO	
O DESENVOLVIMENTO DA ARITMÉTICA EM SUAS APLICAÇÕES PRÁTICAS, QUER EM QUEBRADOS E DECIMAIS, QUER EM COMPLEXOS E PROPORÇÕES	DESENHO LINEAR
LEITURA DOS EVANGELHOS E NOTÍCIA DE HISTÓRIA SAGRADA	NOÇÕES DE MÚSICA E EXERCÍCIO DE CANTO
ELEMENTOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA, PRINCIPALMENTE DO BRASIL	GINÁSTICA
PRINCÍPIOS DAS CIÊNCIAS FÍSICAS APLICÁVEIS AOS USOS DA VIDA	ESTUDO MAIS DESENVOLVIDO DO SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS, NÃO SÓ DA PROVÍNCIA, COMO DO IMPÉRIO E DAS NAÇÕES COM QUEM O BRASIL TEM MAIOR TRATO COMERCIAL
GEOMETRIA ELEMENTAR E AGRIMESSURA	

Tratava-se aqui dos primeiros elementos da escrita, da leitura e do cálculo, incluindo o sistema de pesos e medidas de Pernambuco, já que não havia uma unificação do mesmo no Brasil. No caso das meninas, havia a inclusão dos assuntos relativos ao mundo da costura. Em ambos, a “instrução moral e religiosa” trabalharia os aspectos relacionados ao *saber ser*. Uma vez concluída esta etapa, vinha a escola de 2º grau destinada ao público masculino. Observa-se

que esta organização reproduz, em parte, o que era preconizado pela Lei Geral da Instrução, de 15 de outubro de 1827:

os professores ensinarão 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 Brasil¹⁴⁷.

Já em seu Art. 12, direcionado especialmente às “mestras”, a lei excluía do ensino destinado às meninas, as “noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações” com a inclusão, por outro lado, das “prendas que servem à economia doméstica”. Continuavam válidos o estudo da gramática, os princípios de moral cristã e doutrinação católica, além do texto constitucional e da História do Brasil, estes dois últimos ausentes no Regulamento de 1855. O estudo mais aprofundado da matemática que englobasse a geometria e os números decimais, além do que também estivessem incluídas as regras de porcentagem, constituía um saber que dotava o indivíduo das condições necessárias para apreender as “estruturas lógicas elementares presentes no mundo, e que fundamentavam o primado da Razão”¹⁴⁸. Desta abstração, deste mergulho nas “estruturas lógicas elementares”, as meninas só deveriam ter o domínio das “quatro operações” que, aliado ao conhecimento da escrita, da gramática e das “prendas domésticas”, habilitava as jovens brasileiras para o mundo da casa e tudo o que se relacionasse ao seu arranjo. É, também, interessante notar que o conhecimento da História e Geografia do Brasil só era possível para os que chegassem às escolas de 2º grau. Diferentemente do Regulamento pernambucano, a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 previa este ensino já no primeiro nível.

Segundo o Regulamento, cada paróquia deveria ter uma escola de 1º grau para cada sexo. Na prática, porém, os presidentes e diretores/inspetores de instrução pública sempre se queixavam da ausência de uma delas ou mesmo das duas. Devido ao quantitativo de disciplinas previsto para as escolas de 2º grau (nove ao todo), o Regulamento abria a possibilidade de as mesmas serem regidas “por dois professores, divididas convenientemente por ambas as matérias do ensino, ou por um professor, e um ou dois adjuntos, conforme as exigências do serviço”. Dadas essas condições, a prioridade mesmo era para as de 1º grau. A criação das

¹⁴⁷ 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*.

¹⁴⁸ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *op. cit.* p. 276.

cadeiras de 2º grau dependeria do local, do tamanho da população escolar e dos recursos disponíveis. Com relação aos livros adotados nas escolas, era o Conselho Diretor a quem cabia emitir parecer acerca da “designação e revisão dos compêndios” (art.11). Em se tratando de obras de cunho religioso, estas deveriam passar, antes, pelo crivo do “prelado diocesano” (art. 56).

Tabela 4
Disciplinas para as escolas primárias de 1º grau segundo o regulamento de 27 de novembro de 1874.

SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA	INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA
LEITURA E ESCRITA	LEITURA E ESCRITA
ELEMENTOS DE GRAMÁTICA NACIONAL	ELEMENTOS DE GRAMÁTICA NACIONAL
PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS, FRAÇÕES E DECIMAIS	PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS, FRAÇÕES E DECIMAIS
SISTEMA MÉTRICO	SISTEMA MÉTRICO
LEITURA DOS EVANGELHOS E HISTÓRIA SAGRADA	LEITURA DOS EVANGELHOS E HISTÓRIA SAGRADA
ELEMENTOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA UNIVERSAL, HISTÓRIA DO BRASIL, ESPECIALMENTE DESTA PROVÍNCIA	ELEMENTOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA UNIVERSAL, HISTÓRIA DO BRASIL, ESPECIALMENTE DESTA PROVÍNCIA
EXERCÍCIOS GINÁSTICOS	EXERCÍCIOS GINÁSTICOS
	TRABALHOS DE AGULHA E ECONOMIA DOMÉSTICA

Tabela 5
Disciplinas para as escolas primárias de 2º grau segundo o regulamento de 27 de novembro de 1874.

SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO	PRECEITOS DE HIGIENE
PRECEITOS DE HIGIENE	NOÇÕES DE CIÊNCIAS FÍSICAS APLICÁVEIS AOS USOS DA VIDA
NOÇÕES DE CIÊNCIAS FÍSICAS APLICÁVEIS AOS USOS DA VIDA	DESENHO LINEAR
NOÇÕES DE AGRICULTURA	NOÇÕES DE MÚSICA E EXERCÍCIO DE CANTO
GEOMETRIA ELEMENTAR E AGRIMESSURA	TRABALHOS DE AGULHA E ECONOMIA DOMÉSTICA
DESENHO LINEAR	

Há uma grande diferença entre os programas de 1855 e de 1874. A primeira é o elevado número de disciplinas. Nas escolas de 1º grau, oito matérias para os meninos e nove para as meninas. A segunda diferença é a mais sensível: é que disciplinas antes restritas ao sexo masculino passavam a compor, também, as escolas femininas. Vemos, por exemplo, que a aritmética, para ambos os sexos, incluiu não só o estudo dos números inteiros, mas também das frações e decimais. Era uma complexidade ausente no programa escolar de 20 anos antes. Da mesma forma, a História e a Geografia, não só a do Brasil, mas também a geral e a da província, passavam a integrar o novo currículo. A ginástica, antes direcionada só aos meninos, agora era recomendada, também, ao “belo sexo”. O estudo dos “sistemas de pesos e medidas” transformou-se em estudo do “sistema métrico”. Também a “leitura dos evangelhos e história sagrada” antes restrita aos meninos, agora era igualmente comum aos dois sexos. Evidentemente, uma coisa não mudou: a presença dos trabalhos de agulha, acrescido à “economia doméstica” reunindo saberes necessários para a administração do lar das futuras esposas e mães. Esta disciplina era presente, também, nas escolas de 2º grau destinadas às meninas, outra novidade do Regulamento de 1874. Neste item, em particular, elas também aprendiam sobre higiene, música e canto, além de noções das ciências “aplicadas aos usos da vida”, provavelmente reunindo conhecimentos básicos sobre Física, Química e Biologia. A presença da Higiene reflete a influência do discurso da Medicina Social nas escolas que, por sinal, foi além de uma simples disciplina, como veremos oportunamente. Por outro lado, as

escolas de 2º grau destinadas ao sexo masculino ainda mantinham alguns saberes privilegiados, tais como o conhecimento da Constituição do Império (um saber da ordem da Política e do Direito), e a Agricultura, acompanhada do estudo da Geometria e da Agrimensura (saberes da Economia da província e do Império).

O Regulamento de 7 de abril de 1879 vai confirmar a maior parte dessas disciplinas com algumas mudanças. Aparece a “lição de coisas”, uma influência do ensino intuitivo que começa a ganhar popularidade no Brasil. Também o estudo da Agricultura, até então comum a todas as escolas, fica restrito às “escolas rurais”. Segundo o mesmo Regulamento, as disciplinas seriam distribuídas por três graus comportando “dez classes”. Para isso, o inspetor geral de instrução pública iria providenciar um regimento detalhado. Porém, segundo uma nota publicada pelo *Grêmio dos Professores Primários* em 1883, o Regulamento de 7 de abril de 1879, no que tange à distribuição das matérias nos três graus de ensino, ainda não havia sido efetivado devido à falta do respectivo regimento interno. Por isso, recomendava-se aos (às) professores(as) que fizessem uma “harmonização” das matérias nos tradicionais dois graus¹⁴⁹. De fato, esta nova organização em três graus só irá se efetivar em 1885, com a publicação do Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público, de 6 de fevereiro, seguido do respectivo Regimento das Escolas Primárias, de 20 de outubro do mesmo ano¹⁵⁰. Nesta organização, continuam as disciplinas comuns para os dois sexos, com exceção de algumas especificidades: para os meninos uma ginástica, digamos, mais *pesada*, com “exercícios militares”; já para as meninas, uma ginástica *mais leve*, com exercícios calistênicos. Para estas também estava reservados a “costura e mais trabalhos de agulha, e corte de roupa”¹⁵¹. Confirmava-se o ensino da agrimensura como restrito às “escolas rurais” em contraponto às “primeiras noções de escrituração comercial” para “os alunos das cidades e vilas”. Subtende-se que neste caso, também estariam excluídas as meninas. A distribuição das matérias nos três graus atendia o princípio do desenvolvimento da própria disciplina, partindo das noções mais elementares, introdutórias, até a sua maior complexidade. A divisão entre assuntos para meninos e meninas ficava circunscrita a um tópico ou subtema específico, como, por exemplo, no caso da Ginástica:

¹⁴⁹ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 17, 25 nov. 1883, p. 2.

¹⁵⁰ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público, 1885; Regimento das Escolas Primárias, 1885*.

¹⁵¹ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das Escolas Primárias, 1885*, art. 22, p. 19.

Tabela 6
Plano gradual do ensino primário (1885): ginástica

MATÉRIA	PRIMEIRO GRAU	SEGUNDO GRAU	TERCEIRO GRAU
GINÁSTICA	Exercícios de corpo livre, flexões, etc. exercícios militares para os alunos, praticando as alunas somente os de calistenia.	Exercícios, cargas, jogos ginásticos, marchas militares para os alunos. Calistenia para as alunas.	O mesmo ensino do grau antecedente.

Esse conjunto de mudanças implantadas pelo *governo das escolas* na instrução pública a partir da década de 1870 guarda relação com um momento de renovação pelo interesse na instrução. O próprio D. Pedro II, em 1870, por ocasião do término da Guerra do Paraguai, afirmava, segundo contou um entusiasmado Joaquim Pires Machado Portela, que em vez de erigirem estátuas para comemorar a campanha nas terras guaranis, era preferível que os “cidadãos” concentrassem seus esforços na “construção de edifícios apropriados ao ensino das escolas primárias”¹⁵². Como bem destaca Mac Cord,

no bojo dessa fala, o país começaria a discutir com mais intensidade a temática da “instrução popular”. Além dos debates relativos ao ensino dos rudimentos da matemática e da escrita para os livres e libertos pobres, as elites letradas e proprietárias pretendiam robustecer a “moralidade” deste público através da aprendizagem mais sistemática de ofícios agrícolas e artesanais. Nas entrelinhas daquela solicitação imperial, encontramos uma conjuntura de profunda preocupação com a ordem pública: desde meados da década de 1860, os assuntos relativos à emancipação dos escravos ganharam os principais jornais. O aumento do contingente populacional de livres e libertos despossuídos exigia que fossem estimulados novos projetos de controle social¹⁵³.

1.4 UMA ESCOLA, DOIS SEXOS

Atento a essa conjuntura, o presidente Henrique Pereira Lucena reorganizaria a instrução pública não só com o aumento do número de disciplinas, como também aproximando conteúdos destinados aos dois sexos, o que não significava que houvesse, de todo, eliminado as diferenças em matéria de formação. Mais essa mudança não pode ser compreendida sem atentarmos para outras medidas em curso no período. Pela Lei Provincial nº 1.124, de 17 de junho de 1873, as professoras públicas de primeiras letras, com a devida anuência do inspetor

¹⁵² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 274, 27 nov. 1880, p. 3.

¹⁵³ MAC CORD, Marcelo. A década de 1870 e as políticas de “instrução popular”: a complexa arquitetura do Liceu de Artes e Ofícios do Recife. *Revista UNIABEU*. Belford Roxo, v.1 nº 1, setembro- dezembro 2010. p. 153.

geral, estavam autorizadas a “admitirem à matrícula, alunos do sexo masculino menores de dez anos”¹⁵⁴. Na lei seguinte, a de nº 1.143, de 8 de junho de 1874, se dizia que “nas cidades, seus subúrbios e vilas poderão ser nomeadas professoras para reger escolas do sexo masculino, não sendo admitidos à matrícula, alunos maiores de doze anos”¹⁵⁵.

Como que para testar a novidade, Lucena nomeou em 11 de fevereiro de 1874, Maria Cândida de Figueiredo para, interinamente, reger a 4ª cadeira do sexo masculino em Santo Antônio. Não era esta a primeira opção do presidente. O problema é que Flora da Silva Antunes se recusou a assumir a escola¹⁵⁶. Feita a substituição, seria ali, no primeiro andar do sobrado nº 24 da Rua Estreita do Rosário, que pela primeira vez em Pernambuco, uma mulher assumia, sob a iniciativa do Estado, a tarefa de ensinar o A-B-C a um grupo de meninos¹⁵⁷. Dessa forma, “sobre as vistas imediatas da administração”, a escola de Maria Cândida serviria como um laboratório, com a função de provar aos deputados e à sociedade que a lei por aqueles aprovada traria “vantagens satisfatórias”¹⁵⁸. Depois dela, outras professoras seriam nomeadas para regerem escolas do sexo masculino. Duas, pelo menos até o final daquele ano: Maria do Rosário Pinheiro e Cosma Elvira de Araújo. As escolas contempladas com a novidade foram a dos Coelhos e a do Jiquiá¹⁵⁹. O jornal de oposição ao governo, *A Província*, não deixaria de tecer críticas à medida:

entre nós é bem sabido que o sistema de escolas mistas para meninos e meninas, e de escolas de meninos dirigidas por senhoras, não pode atualmente ser adotado, sem grande modificação, quer nos locais das escolas, quer na divisão da instrução primária.

Como se há de adotar escolas mistas, se as escolas atuais funcionam em uns quartos ou saletas imundas, acanhadas, em qualquer canto ou beco, onde se encontra uma saleta de 25\$000 a 30\$000rs. [25 a 30 mil réis] por mês, tanto quanto recebem os professores dos cofres públicos para aluguel de casa, e onde não se pode deixar uma mistura toda inconveniente à moralidade dos alunos?

¹⁵⁴ APEJE, Documentos Impressos, *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Typographia de M.F Faria, 1873. Art. 30, p. 73.

¹⁵⁵ APEJE, Documentos Impressos, *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Typographia de M.F Faria, 1874. Art. 7, p. 61.

¹⁵⁶ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 35, 13 fev. 1874, p. 2.

¹⁵⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 36, 14 fev. 1874, p. 2.

¹⁵⁸ CRL: *Falla com que o exm. sr. commendador Henrique Pereira de Lucena abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1874*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874. p. 29.

¹⁵⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 195, 28 ago. 1874, p. 1.

E como se há de confiar uma escola de meninos a uma professora que pela lei pode deixar de ter a capacidade intelectual para ensinar todas as matérias que são exigidas nas escolas do sexo masculino?¹⁶⁰

É interessante notar que o problema das escolas mistas ou de uma mulher ensinar a meninos não residia na situação em si, mas na falta de meios adequados para promovê-la. O primeiro obstáculo era o da falta de espaço: numa situação extrema a que, por vezes, estavam sujeitos(as) os(as) docentes, “saletas” e “quartos” constituíam ambientes demasiado pequenos para comportar a coexistência entre meninos e meninas de forma segura pela estreita proximidade de corpos. Era preciso que tais escolas fossem instaladas em cômodos mais amplos permitindo uma melhor distribuição espacial de meninos e meninas. Mas como fazer isso se o valor das verbas destinadas ao pagamento dos aluguéis pelos(as) professores(as) era baixo? Outra questão era a da habilitação das professoras. A nota acima foi publicada em 25 de março de 1874. É uma crítica ao relatório apresentado por Lucena à Assembleia no dia 1º daquele mês. Ainda não existia o novo regulamento. Isto significa que as regras de 1855 continuavam valendo em dois pontos: na distribuição das matérias em escolas de 1º e de 2º graus e na habilitação para concurso das escolas do sexo masculino. Mas como já vimos aqui, a Lei Provincial nº 1.124, em seu art. 30, delegava poder ao inspetor para autorizar a matrícula de meninos em escolas regidas por professoras. Era um ato discricionário por parte daquele funcionário. Ora, pela regra de 1855, era através de concurso que o candidato à ministrar a cadeira provava que estava habilitado para a mesma. Além disso, as cadeiras do sexo masculino de 2º grau eram exclusivamente masculinas. O texto da Lei nº 1.124 não explicitou essas diferenças. Daí a queixa de *A Província*.

Fora essas deficiências, o jornal não via problema na existência de escolas mistas ou em escolas do sexo masculino regidas por professoras. Ao contrário, lamentava que em Pernambuco, Lucena não tivesse ainda tido o trabalho de acomodar o sistema que “tão fecundos resultados têm produzido nos países cultos às nossas circunstâncias e costumes”. A razão para a que mulher fosse apontada como perfeitamente adequada para ensinar aos meninos foi expressa por Lucena nestes termos:

na mulher encontram as crianças o segredo de bem dirigi-las e acompanhá-las no estudo, tornando-o agradável e ameno, pelo dom peculiar que têm de

¹⁶⁰ FBN: *A Província*, nº 253, 25 mar. 1874, p. 1. Guerra, em sua obra sobre o governo de Henrique Pereira Lucena, sugere que o jornal *A Província* era contrário às escolas mistas, o que não me parece cabível. GUERRA, Flávio. *Lucena: um estadista de Pernambuco*. Recife: Arquivo Público Estadual, 1958.

transmitir-lhes com docilidade as noções próprias da idade infantil, modificando-lhes, insensivelmente as asperezas da índole¹⁶¹.

Não era uma novidade essa “docilidade” feminina. Ela estava associada a um repertório de representações acerca do ser-homem e do ser-mulher de há muito conhecido. Um repertório composto de simbologias variadas e opostas que procurava caracterizar o que era próprio de um “homem” e de uma “mulher”. Mas aqui ele é evocado para legitimar uma lei, para justificá-la perante à sociedade. Neste processo, o que era do âmbito da cultura passa a ser do jurídico, definindo-se como regra. Mas o impacto dessa operação era ainda maior. Ele também dizia respeito à economia e a uma redefinição do próprio perfil do trabalho docente. Em seu relatório apresentado à Sociedade Propagadora de Instrução Pública naquele 15 de dezembro de 1874, Vicente de Moraes Mello via com bons olhos a escola mista. Segundo ele, bastariam apenas dez anos

para que pudéssemos transformar a ordem atual e conseguir que a educação marchasse a par da instrução, de cujo único conjunto poderá vir a nossa regeneração, se presidir toda a cautela e prudência à escolha das professoras. É de fácil intuição que uma senhora é mais apropriada para o ensino na primeira idade, que se contenta com um ordenado módico, e que ao homem é que cumpre aperfeiçoar a criança no ensino a que chamamos do segundo grau¹⁶².

Não só os governos se interessaram em agir mais proficuamente em torno da difusão da instrução pública. Várias associações foram criadas no intuito de também entrar nesta missão regeneradora da sociedade. Em Pernambuco, tivemos a *Sociedade Propagadora de Instrução Pública*, do qual Vicente de Moraes Mello, também um professor de primeiras letras, fazia parte. Em sua fala, subsiste a ideia de que a escola mista possui uma vantagem a mais por a mulher se “contentar” em ganhar menos para ensinar os rudimentos do ler, escrever e contar. No caso dos homens, a perspectiva era diferente: a eles competia o aperfeiçoamento da criança, em estudos mais aprofundados no 2º grau das escolas primárias. Quanto mais nova era a criança, mais afeita seria aos cuidados da professora; quanto mais velha, deveria ser deixada aos cuidados do professor.

João Barbalho também via vantagem no emprego das professoras nessas escolas de ambos os sexos. Ao comentar sobre a aplicação da Lei Provincial nº 1.219, de 21 de junho de

¹⁶¹ CRL: *Falla com que o exm. sr. commendador Henrique Pereira de Lucena abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1874*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874. p. 29.

¹⁶² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 294, 24 dez. 1874, p. 8.

1875 que autorizava a supressão, de acordo com o contexto das localidades, de escolas regidas por professores transformando-as em mistas, o inspetor geral considerou que mesmo que a lei

em alguns lugares tenha encontrado repugnância e suscitado reclamações, parece-me ser de grande vantagem para distribuir melhor as escolas pelas diferentes localidades da província, além de que tende a generalizar, com proveito para o ensino, a instrução mista e simultânea para os dois sexos. Acresce que por esse meio dissemina-se o ensino sem aumento de despesas¹⁶³.

Em vez de se pagar a duas pessoas, pagava-se a uma e o ensino não saía prejudicado, pois como disse João Barbalho no citado documento, “o governo ao mesmo tempo providencia sobre a instrução dos meninos na escola do sexo feminino, declarando-a mista”. Não por acaso, os povoados serão logo contemplados com escolas mistas. Sobretudo no interior, em regiões distantes de vilas e cidades, onde muitas famílias tinham poucas oportunidades de frequentar a escola, e pais e filhos estavam ocupados com a lide do campo. Ali, como dizia Joaquim Pires Machado Portela, a professora seria mais útil para difundir a instrução. Naquele ano de 1875 receberam a novidade os povoados do *Paiva*, no Cabo de Santo Agostinho; o de *Ribeirão*, em Escada; o de *Cavalheiro*, em Bom Conselho; o de *Sítios Novos*, em Vila Bela; o de *Surubim*, em Bom Jardim; o de *Santa Clara*, em Buíque; e, finalmente, o de *Alagoa dos Cavalos*, em Ouricuri¹⁶⁴.

A referida Lei nº 1. 219 previa o ensino em duas sessões diárias nas escolas mistas, uma para cada sexo, caso as condições físicas (número elevado de estudantes) ou outras conveniências (desconfianças dos pais) assim o exigissem. No Regulamento de 7 de abril de 1879 reafirmava-se estas disposições e, também, a possibilidade de a escola funcionar em dias alternados para cada sexo. Observa-se que o trabalho das professoras não seria pequeno. Dois sexos, dois públicos. Aulas pela manhã e à tarde, dependendo do lugar. No entanto, o ordenado era o mesmo. Evocando características presumivelmente naturais da mulher, o *governo das escolas* criava um novo mecanismo para difundir o *ensino dos saberes* e o *ensino do saber ser*.

¹⁶³ CRL: *Relatório que ao presidente da província apresentou em 31 de janeiro de 1876, o inspetor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti*. Pernambuco: Typographia de M F de Faria & Filhos, 1876. Anexo 4, p. 4. Sobre a Lei Provincial nº 1.219, de 21 de junho de 1875, ver APEJE, Documentos Impressos, *Coleções de Leis Provinciais de Pernambuco para o ano de 1875*. Typographia de M F de Faria & Filhos, 1875. pp. 111-112.

¹⁶⁴ CRL: “Relatório que ao presidente da província apresentou em 31 de janeiro de 1876 o inspetor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavlacanti”. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria & Filhos, 1876. In: *Falla com que o exm. sr. commendador João Pedro Carvalho de Moraes abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial em o 1.o de março de 1876*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa de Faria e Filhos, 1876 Anexo 4, p. 3.

Menos dispendioso, prometia “regenerar” o “povo” em tempo mais breve e, assim, garantir o *mundo da ordem*. Por outro lado, o sistema inaugurava uma nova concepção de trabalho docente que iria se consolidar no século XX alicerçada numa determinada concepção do ser-mulher. Ou seja, “as chamadas diferenças “naturais” entre os sexos, somadas ao conceito de vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a importância do trabalho feminino, que se associou ao discurso dominante sobre o não-trabalho da mulher”¹⁶⁵. Tem razão Scott quando afirma que o *gênero* não pode ser resumido a um olhar sobre o universo doméstico e da organização familiar. Para além da Casa, o *gênero* também transita por outros espaços da sociedade. Ele está presente no Estado e em suas políticas, na economia e na (re)configuração do mercado de trabalho¹⁶⁶.

Em 1888, no seu último ano à frente da Inspeção Geral de Instrução Pública, João Barbalho informava que Pernambuco dispunha de 489 escolas públicas primárias a cargo do governo provincial, das quais 234 eram do sexo masculino, 192 do sexo feminino e, apenas, 63 eram mistas¹⁶⁷. No entanto, se observarmos bem esses números, as escolas regidas por professoras seriam 255, já que só as mulheres podiam atuar nas mistas. João Barbalho não estava satisfeito com esses números. Dizia que o ideal seria transformar todas as escolas existentes nos povoados em mistas. O problema é que ao fazer isso deixaria um grande contingente de professores “avulsos, sem exercício e com seus vencimentos”, já que eram vitalícios. Como não havia vagas para comportar todo mundo, ficariam, então, para usar um termo moderno, “em disponibilidade”, gerando uma despesa desnecessária à província. Propôs, então, suspender os provimentos nessas cadeiras, deixando as atuais escolas regidas por professores como “provisórias”. O tempo se encarregaria de fazer o resto, já que

pouco a pouco, com os óbitos, acessos, renúncias, demissões que legalmente possam ocorrer, com as supressões que venham mais tarde a dar-se por lei, ou administrativamente nos casos previstos no regulamento, pode-se, dentro de algum tempo, chegar ao resultado que se tem em vista: de sem aumento de despesa difundir melhor o ensino, conservando-o onde já existe e levando-o aos lugares onde ainda não há¹⁶⁸.

¹⁶⁵ DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 75.

¹⁶⁶ SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. 3ª ed. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.

¹⁶⁷ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Relatório apresentado ao vice-presidente da província, o Exmº Sr. Dr. Joaquim Ignacio de Souza Leão em 15 de fevereiro de 1888 pelo inspetor geral João Barbalho Uchoa Cavalcanti*. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria & Filhos, 1888. p. 4.

¹⁶⁸ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Relatório apresentado ao vice-presidente da província, o Exmº Sr. Dr. Joaquim Ignacio de Souza Leão em 15 de fevereiro de 1888 pelo inspetor geral João Barbalho Uchoa Cavalcanti*. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria & Filhos, 1888. p. 6.

Para que o projeto fosse exitoso em sua integridade, também era necessário zelar pela formação desse contingente de professoras. Em vista disso, a ideia de uma Escola Normal voltada ao sexo feminino se apresentava como uma boa alternativa, tanto que Lucena não hesitaria em pô-la em prática, ainda que para isso tivesse que tolerar uma certa promiscuidade entre os sexos.

2 NORMALISTAS

2.1 ENSINAR A ENSINAR

Não foi por acaso que os membros do “club litterario dos normalistas” escolheram aquele 6 de julho de 1882 para lançarem o primeiro número de seu jornal. A data remetia ao tempo da instalação da primeira Escola Normal de Pernambuco, dezoito anos antes, em 1864. Um dos redatores do periódico, Freire Junior, lembrava que

nesse dia foi fundada a Escola Normal desta província e nos seus princípios tão modesta, foi marchando pela estrada ampla do progresso e hoje ocupa o lugar de um dos principais cursos desta capital¹⁶⁹.

A criação da Escola Normal em Pernambuco ocorreu pela Lei Provincial nº 598, de 13 de maio de 1864¹⁷⁰, sendo a referida instituição acomodada em um dos torreões da Alfândega onde deu início às suas atividades em julho daquele mesmo ano. Freire Junior, portanto, considerou como marco temporal inicial não a publicação do texto legal criando a escola, mas sim o dia da posse do seu primeiro diretor, o cônego Francisco Rochoel Pereira de Brito Medeiros. A Escola Normal Oficial de Pernambuco, por outro lado, não era a primeira a ser criada no Brasil. O surgimento do curso normal data da década de 1830, e surge na esteira de um movimento que começou na Europa e se propagou para a América muito rapidamente; um movimento que está associado às transformações econômicas e políticas oriundas da Revolução Industrial e da Revolução Francesa.

De fato, a existência da Escola Normal é um produto do mundo que emerge com as transformações na técnica, na política, na economia e nas relações entre capital e trabalho que caracterizaram a contemporaneidade. Ela fez parte de um projeto educativo mais amplo, protagonizado pelos Estados liberais acerca do estabelecimento do *ensino público, gratuito* e a *expensas do Estado*. Se hoje a licenciatura é uma condição necessária para se tornar um (a) professor (a), para os (as) que viveram no mundo pré-capitalista, *o estudar para ensinar a*

¹⁶⁹ APEJE: *O Normalista*, nº 1, 6 jul. 1882, p. 2.

¹⁷⁰ APEJE: *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Anno de 1864. pp. 104-109.

crianças não fazia muito sentido. O indivíduo que se dedicava ao ensino aprendia o seu ofício observando a prática de outrem ou mesmo descobrindo-o por si mesmo quando impellido pelas circunstâncias. O *ensinar* era uma experiência pessoal e familiar. Tal era, por exemplo, a situação do mundo Greco-Romano estudado por Marrou:

em nenhuma parte trata-se de exigir dos mestres uma formação análoga à que proporcionam nossas escolas normais atualmente. [...] tecnicamente, quem quer que houvesse aprendido a ler era considerado capaz de por sua vez improvisar-se em mestre; bastava pôr em prática suas recordações de infância¹⁷¹.

Maior complexidade vamos encontrar nas corporações de ofício da Idade Média, com seus regulamentos e estágios a serem cumpridos pelos que aspiravam desvendar os “segredos” do saber do mestre artesão¹⁷². Mas não se trata de uma iniciativa de Estado, e sim de grupos privados, com suas regras próprias. Muitos daqueles dedicados ao ensino do *ler, escrever e contar* serão homens vinculados à Igreja; homens que tiveram uma formação institucional dentro dos cânones eclesiásticos. Ao tratar sobre a escola primária no medievo, Verger lembra que paralelamente ao ensino ministrado nas escolas eclesiásticas, havia escolas

abertas com ou sem licença episcopal por mestres-escolas com qualificação frequentemente incerta e que cobravam vencimentos das famílias dos alunos. Esses mestres de gramática eram, por vezes, padres pobres, que buscavam no ensino um complemento para as fontes insuficientes de sua magra prebenda ou de uma pequena capelania¹⁷³.

A partir do século XVII vamos ter os primeiros ensaios de uma instituição voltada especificamente para a formação de professores. Tais iniciativas partiram ainda de clérigos, como o francês Charles Démia (1636-1689) que fundou um *seminário* para a formação de professores, porém, de curta duração. Maior sucesso teve outro padre, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719). Seu *Seminário*, criado em 1684, e dotado de uma escola elementar anexa para as aulas práticas dos futuros mestres era destinado não só aos membros da sua congregação, mas também aos de outras congregações e até mestres privados, leigos. Ali eles aprendiam as *normas de conduta das escolas cristãs* no que dizia respeito à estrutura do ensino (disciplinas),

¹⁷¹ MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução de Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU; Brasília: INL, 1975. p. 230-231.

¹⁷² SANTONI RUGIU, Antônio. *Nostalgia do mestre artesão*. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

¹⁷³ VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. Tradução de Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 76.

meios de ensinar, técnicas de escrita com a pena de ganso, ritos escolares e decoro¹⁷⁴. Tais escolas de formação emergem em um momento histórico marcado pela Reforma e Contra-Reforma. Para Benito esta época caracteriza-se por uma revolução educativa tendo, como escopo final, as estratégias de moralização empreendidas por protestantes e católicos¹⁷⁵. Um cenário diverso foi o da transição entre os séculos XVIII e XIX. Aqui ocorreu uma segunda revolução na educação ocidental; revolução esta que teve maior impacto no tempo presente e está ligada ao estabelecimento dos sistemas educacionais nacionais a partir do século XIX tendo, como ponto de inflexão as décadas finais do século XVIII. Neste período,

a difusão da ilustração, os projetos educativos dos revolucionários franceses, o reconhecimento destes do direito à educação elementar, a expansão do filantropismo e dos movimentos em favor da educação popular, a incipiente industrialização e a valorização da educação como fator de apoio aos nacionalismos e à nova ordem liberal burguesa, entre outros fatores, vão generalizar em toda Europa crescentes demandas de instrução elementar e de professores. Neste contexto nasce a primeira Escola Normal francesa, em 1794, a proposta de Lakanal, para a formação dos futuros professores na arte de ensinar e com vocação de servir de norma e regra das que se criaram depois¹⁷⁶.

Vale destacar que antes mesmo da experiência francesa, foi na Prússia que se criou a primeira instituição oficial destinada à formação de professores. A iniciativa coube a Frederico Guilherme I, em 1732. Em 1748 era a vez de Berlin, espalhando-se o movimento por outros Estados prussianos¹⁷⁷. O termo “Escola Normal” (*normalschule*) já aparece por volta de 1770¹⁷⁸. Para Cambi, toda essa revolução educativa estava em consonância com a centralidade que a educação vai assumindo:

a educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão¹⁷⁹.

¹⁷⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13ª ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010. p. 278-286.

¹⁷⁵ BENITO, Augustín Escolano. Las Escuelas Normales, siglo e medio de perspectiva historica. *Revista de Educación*. Madrid: MEC, nº 269, 1982. p. 56.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ BENITO, Augustín Escolano. Las Escuelas Normales, siglo e medio de perspectiva historica. *Revista de Educación*. Madrid: MEC, nº 269, 1982. p. 56.

¹⁷⁸ DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprender a ser maestro /a en las escuelas normales de Brasil y España en ochocientos. *Cadernos de Educação*, Ano 18, nº 33, Pelotas, RS, Maio/Ago, 2009. p. 16.

¹⁷⁹ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. p. 326.

Esta passagem de Cambi mostra bem a origem do entusiasmo pela educação e, sobretudo, pela escola no mundo contemporâneo. Todavia, este “cidadão” e este sujeito “socializado e civilizado” almejado pela “chave mestra” da escola visavam uma sociedade “dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento”. A escola, neste caso, seria a melhor via para renovar, “no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer causalidade e investindo-a de finalidades também coletivas”¹⁸⁰.

Neste sentido, o século XVIII também representou o momento histórico em que, na Europa, o ensino passa a ser visto como um ofício secular, separado da Igreja. Através de regulamentos e processos de recrutamento, o Estado procurava criar uma homogeneidade e estabelecer um maior controle da atividade docente, de modo que para Nóvoa é a partir da ação estatal que os (as) professores (as) se instituem como um corpo profissional¹⁸¹. Os reflexos de tais mudanças se fizeram presentes no Brasil, a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, e da criação das “aulas régias” no bojo das reformas pombalinas. Havia aulas régias de “primeiras letras” e de “humanidades”. As primeiras, como sabemos, correspondiam ao “ler, escrever e contar”; as últimas, correspondiam a disciplinas como Latim, Gramática ou Grego. Inicialmente eram isoladas, mas depois, no século XIX, foram reunidas em liceus constituindo o ensino secundário, propedêutico do Ensino Superior. Após a independência, o termo “aulas régias” foi substituído por “aula” ou “cadeira”. Como já assinalai, ambos os termos eram sinônimos de “escola”, já que esta se resumia no (à) professor (a) e seus (suas) alunos (as), juntos, numa sala, que podia ser na própria casa do (a) docente ou em algum outro imóvel alugado.

Com o Império, busca-se definir um modelo de professor e de formação. Se por um lado, a lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827 elegeu o ensino mútuo como método a ser seguido nas escolas do Império, por outro, silenciou com relação à expressão “escola normal”, ainda que esta já fosse de conhecimento das elites políticas e letradas sintonizadas com os últimos acontecimentos na Europa em matéria de educação. A Lei de 15 de outubro obrigou os professores a se instruírem no ensino mútuo, mas no próprio dispositivo normativo, o Estado não assume a responsabilidade por esta formação: os professores deviam se preparar “a curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais”¹⁸². Ainda assim, uma “escola normal de ensino mútuo” foi criada na Corte, em 1823, “não no sentido formal que

¹⁸⁰ CAMBI, Franco. *op. cit.*, p. 326.

¹⁸¹ NÓVOA, António. *op. cit.*, p. 17.

¹⁸² PR: BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as villas e logares mais populosos do Império*. Art. 5º. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

damos hoje à escola normal, mas funcionando como um centro difusor do conhecimento do método a ser repassado a outras pessoas interessadas em o aprender”¹⁸³.

Outra opção foi a dos *professores adjuntos*, no qual o aluno mais adiantado da escola vai “aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente”¹⁸⁴. A grande vantagem dessa *formação na prática* era o seu baixo custo, porém, ela também podia ser prejudicial, pois o aluno seguia o modelo de seu mestre que não necessariamente seria aquele ansiado pelo Estado, ainda que houvesse exames de habilitação depois do estágio.

É em busca de um maior controle e homogeneidade da formação docente que a Escola Normal começa a entrar no rol das discussões políticas. A primeira a surgir, e efetivamente iniciar as suas atividades, foi a da então capital da província do Rio de Janeiro, Niterói, em 1835. Mas não teve um começo muito proveitoso: “por mais de uma década a Escola Normal funcionou com um único professor, número reduzido de alunos e conteúdo rarefeito”¹⁸⁵. Segundo Villela,

a primeira metade do século XIX não foi favorável à consolidação da formação dos professores nas poucas escolas normais que se criaram, pois em geral, caracterizaram-se pela mesma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio, etc. Os governos provinciais e respectivas assembleias legislativas oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização da formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la¹⁸⁶.

2.2 PRECISAMOS DE “BONS PROFESSORES”

Em Pernambuco, a Escola Normal só viria a se materializar em meados dos anos 1860. Antes dela e, mesmo depois de sua criação, durante algum tempo, o modelo de formação mais usual dos(as) professores(as) seria o dos(as) adjuntos(as). Estes se compunham dos(as) alunos(as) das escolas públicas de instrução primária maiores de 12 anos que tivessem sido aprovados nos exames anuais, acrescido de bom procedimento e que, na ótica de seu(a)

¹⁸³ CARDOSO, Tereza Maria Fachada. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *op. cit.* p. 122.

¹⁸⁴ VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31.

¹⁸⁵ VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 105.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 106.

professor(a), revelassem “vocação para o magistério”. Esse grupo de alunos pré-selecionados(as) era, então, submetido a um concurso onde os(as) candidatos(as) eram avaliados(as) pelos conhecimentos que possuíam das matérias que aprenderam no curso de primeiras letras e, também, sobre métodos de ensino. Os mais bem colocados(as) eram indicados pela Diretoria Geral de Instru o Pública ao presidente da província que, então, nomeava os(as) os que serviriam como “adidos” em alguma escola. Os(As) professores(as) que, durante dez anos, tivessem uma conduta irrepreensível teriam prioridade para a nomea o de seus(suas) filhos(as) como adjuntos(as). Também os(as) “alunos(as) pobres” tinham igual preferência. Uma vez na escola, auxiliando diariamente o(a) professor(a) titular, os(as) adjuntos(as) teriam que mostrar bom desempenho se aperfei ando nas matérias e métodos de ensino, pois ao final de cada ano durante o espaço de um tri nio, eles(elas) eram novamente avaliados(as) pelo diretor geral e dois examinadores nomeados pelo presidente. Uma vez aprovados(as) no último ano, eles(elas) recebiam um “título de capacidade” e, ao completarem 18 anos, podiam substituir os(as) professores(as) efetivos(as) em seus impedimentos. Também, neste caso, eles(elas) estavam aptos a serem nomeados(as) pelo(a) presidente da província para reger alguma cadeira. Tal nomea o dependia de um parecer do diretor geral acerca dos(as) possíveis candidatos a assumir uma vaga permanente no magistério público. Até chegar aí, os(as) adjuntos(as) passariam uns bons anos nas escolas da província, por vezes, tendo que dar conta sozinhos da aula em troca de uma gratifica o anual que ia de 200 mil réis (1  ano) até, no máximo, 300 mil réis (3  ano em diante), de acordo com o Regulamento de 1855. Isso significava que eles(as) ganhavam, considerando a maior gratifica o, 37,5% do menor vencimento pago a um(a) professor(a) de primeiras letras, segundo o mesmo Regulamento.

A op o pelos(as) adjuntos(as) se dava pelo seu baixo custo, mas não era ela o objetivo principal do *governo das escolas*. A ideia de se implantar uma institui o que preparasse o professor para o “correto” desempenho de sua “missão” remonta, pelo menos,   década de 1830. Em 1836, a Lei Provincial n  14 autorizava o governo de Pernambuco a contratar

um professor hábil no método do Ensino Mútuo para estabelecer nesta capital uma Escola Normal do dito ensino, no qual serão instruídos e examinados todos aqueles que para o futuro se destinarem ao magist rio¹⁸⁷

Mas nem o método e nem a escola mútua lograram o êxito desejado. Em sua “fala” dirigida à Assembleia Provincial, em 1  de março de 1838, o presidente Francisco do Rego

¹⁸⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, n  104, 13 maio. 1836, p. 1.

Barros declarava que até aquele momento, decorridos onze anos de vigência da lei geral de 1827, não havia sido possível

engajar o professor hábil no método de ensino lancasteriano, a fim de estabelecer nesta capital uma escola normal do dito ensino em que se instruem e sejam examinadas as pessoas que para o futuro se destinarem ao magistério¹⁸⁸.

Mesmo assim, o presidente registrava a presença de algumas experiências de ensino mútuo na província. No Recife, por exemplo, havia uma *aula* com 71 alunos, mas ignorava Rego Barros, “se o respectivo professor tem a necessária habilidade”; outra era a do Colégio dos Órfãos, mas seus alunos não vinham tendo nenhum adiantamento “em razão da pouca habilidade do professor que há reduzido o ensino a uma rotina estéril que os educandos praticam sem a menor atenção e, como por mecanismo”¹⁸⁹. Por isso, Rego Barros voltava a insistir na criação de uma escola normal defendendo até o estabelecimento de uma espécie de “incentivo”, na forma de

um ordenado ou gratificação mensal dos que se matricularem na Escola, exigindo-se destes em tal caso as precisas garantias para que a Fazenda Pública seja indenizada de todos os gastos se forem reprovados, abandonarem a Escola, recusarem-se exercer o magistério, etc.¹⁹⁰

Em outro relatório, de 1842, o mesmo Rego Barros constatou o que era uma prática comum: “no ensino de primeiras letras não há método, nem sistema regular nesta província. Cada professor segue suas próprias inspirações, pelo que não pode esta primária instrução obter o menor adiantamento¹⁹¹. Assim sendo, viria bem a calhar uma lei que autorizasse enviar à Europa um ou dois pernambucanos para “instruir-se no melhor método para aqui vir estabelecer uma escola normal”.¹⁹² Dez anos depois, em 1852, outro presidente, Vitor de Oliveira, ainda clamava pelo estabelecimento de uma escola normal, visto

¹⁸⁸ CRL: *Falla que na abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco no 1º de março de 1838, recitou o Exm. Snr. Francisco do Rego Barros, presidente da mesma província.* p. 8-9.

¹⁸⁹ *Ibidem.* p. 9.

¹⁹⁰ CRL: *Falla que na ocasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco no 1º de março de 1838, recitou o Exm. Snr. Francisco do Rego Barros, Presidente da mesma Província.* p.12.

¹⁹¹ CRL: *Relatório que à Assembleia Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinária de 1842, o Exmº Barão da Boa Vista.* Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1842, p. 8.

¹⁹² CRL: *Relatório que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinária de 1842, o Excelentíssimo Barão da Boa Vista.* Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1842. p. 8.

não se poder prescindir dos meios geralmente reconhecidos como indispensáveis para garantir a proficiência do magistério, fazendo deste uma ciência e preparando convenientemente o espírito daqueles que se tenham de dedicar à difícil e delicada profissão de educar e instruir a mocidade¹⁹³

O magistério não poderia mais ser visto como um ofício prático. Ele necessitava de uma preparação especial, além daquela que o professor apresentava. Era preciso acabar com o improvisado e o poder absoluto dos professores em matéria de ensino. A criação da Escola Normal viria sanar essa deficiência tornando uniforme a prática de ensino dos professores. Mas não apenas isso. O papel da Escola Normal vai além da formação técnica. É o que se deduz das palavras do diretor Joaquim Pires Machado Portela em um de seus primeiros relatórios, em 1853. Fazendo um levantamento dos problemas que afetavam a instrução pública em Pernambuco, ele começa por definir o professorado como um “quase sacerdócio com regras suas, com práticas distintas, com hábitos próprios, com um regime e até com uma moral à parte”¹⁹⁴. Segundo ele, além das “habilidades literárias ou científicas” havia todo esse “complexo de especialidades, essa série de circunstâncias” que tornava “peculiar” o trabalho docente. Por isto mesmo, tratava-se de uma atividade, cujos membros não poderiam ser tirados “indistintamente das diversas classes da população, ainda quando sobrem nas individualidades que se a ele propõem, a idoneidade da inteligência e a habilitação dos estudos”¹⁹⁵. Em outro texto, o mesmo Joaquim Pires Machado Portela, ainda considerava:

como estabelecer convenientemente a unidade do ensino, implantar no professor os hábitos de um bom mestre, desenvolver, aperfeiçoar e dirigir-lhe a vocação, e adorná-lo de outros dotes indispensáveis a um educador da mocidade? Já muito se tem repetido, e não perca por mais esta vez: o professorado é uma espécie de sacerdócio e muito importante. Não pode dispensar um noviciado escrupuloso e desvelado¹⁹⁶.

¹⁹³ CRL: *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco [sic] apresentou na sessão ordinaria do 1. de março de 1852 o excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. Victor de Oliveira*. Pernambuco, Typographia de M. F. de Faria, 1852. p. 11.

¹⁹⁴ CRL: Relatório de Joaquim Pires Machado Portela ao presidente Francisco Antônio Ribeiro, em janeiro de 1853. p. 1. In: *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1.o de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853.

¹⁹⁵ CRL: Relatório de Joaquim Pires Machado Portela ao presidente Francisco Antônio Ribeiro, em janeiro de 1853. p. 1. In: *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1.o de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853.

¹⁹⁶ CRL: *Relatório que ao Ilustríssimo e Exmº Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatorio que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, p. 14.

O professor não se restringia à prática de *lecionar*, assim como o padre não se resumia à sua *liturgia*. O padre é mais que um oficiante de ritos; ele é um exemplo para o seu rebanho, pois é um pastor que conduz suas ovelhas no bom caminho que leva ao Reino dos Céus. Por isto mesmo sua vida é marcada por um ascetismo e uma dedicação ímpar ao seu ministério; ele, como pastor, é um guia, mas não pode ser um guia cego. Suas palavras devem ser exemplificadas pela sua conduta para, assim, ser reconhecido como modelo para os fiéis. Através dele, os homens e mulheres recebem as bênçãos de Deus desde o momento em que veem ao mundo até o instante em que o deixam. Já o *professor*, ao ensinar um saber, também assumia o papel de modelo¹⁹⁷. É verdade que ele não era um sacerdote. Não oficiava ritos, não conduzia liturgia, não era ordenado. Mas era *como se fosse* porque também deveria primar pelo exemplo para a comunidade de seus discípulos. Seria, por assim, dizer, um bom mestre seguindo as regras de um ministério especial¹⁹⁸. Por isso, afirmava o diretor Joaquim Pires Machado Portella, o fato de o professor ter “inteligência” e “habilitação nos estudos”, não livrava a “falência das outras”. Assim sendo, a Escola Normal cumpriria este importante mister permitindo aos professores “preparar-se e modelar sua índole, suas tendências e seus hábitos por um sistema de práticas adaptadas ao gênio especialíssimo das funções do professorado”¹⁹⁹. Essa preparação, por seu turno, visava um objetivo deveras importante, como informa o diretor:

o professor tem de preparar cidadãos para o Estado. Do bom ou mau ensino que ele der, resultará proveito ou dano para a pátria. As suas palavras e discursos, as suas ideias e sentimentos, as suas ações e costumes terão grande influência sobre o futuro dos discípulos. Mas a educação preparatória dos mestres deve ser metódica e completa. O funcionário incumbido de instruir a mocidade em nome do Poder Público deve ser o modelo de um perfeito cidadão, deve ser a imagem das virtudes privadas e públicas, deve apresentar-se como digno laço moral entre os cidadãos e o governo²⁰⁰.

¹⁹⁷ Do latim *professor* derivado de *profitari*, o que “declara ante” ou “proclama”. No Latim clássico já teria o sentido de “mestre”, “o que ensina”. O termo *magister*, em sua origem, “o melhor”, “o chefe”, “o que sabe mais” tinha uso nas mais variadas situações. Na Roma antiga, o *ludi magister* era uma das designações dadas àqueles encarregados da educação primária. Cf. CASTELLO, Luís A; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. pp. 63-64; MARROU, Henri-Iréné. *op. cit.* p. 412.

¹⁹⁸ Em sua dissertação, Peres destaca a permanência da representação do trabalho do professor primário como um sacerdócio, mesmo durante o processo de profissionalização em curso a partir da segunda metade do século XIX. Cf. PERES, Pedro Correa de Araújo. *op. cit.* p. 50.

¹⁹⁹ CRL: Relatório de Joaquim Pires Machado Portella ao presidente Francisco Antônio Ribeiro, em janeiro de 1853. p. 1. In: *Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1.º de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853.

²⁰⁰ CRL: *Relatório que ao Ilustríssimo e Exmº Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portella*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, p. 14.

Ainda que no discurso do diretor subsista a antiga representação do ofício docente como um “quase sacerdócio”, esta, por si só, não é suficiente para explicar seu empenho e de outros diretores e presidentes no intuito de interferir na formação destes trabalhadores da educação. Aqui o cuidado com a morigeração, a conduta, ou, nas palavras do diretor, com a “índole”, “as tendências” e “hábitos” dos professores não tinha por finalidade apenas preservar a imagem deste “quase sacerdote” no seio dos pais de famílias e de seus filhos. Há uma preocupação em fazer com que os professores desempenhem “as incumbências que lhes são conferidas na larga esfera traçada pelo interesse público”²⁰¹. Isso significava que uma vez bem em formados, eles atuariam como construtores do *mundo da ordem*. Para que isso fosse possível havia que se acabar com os desvios e desmandos de alguns professores, especialmente no interior da província, onde faziam dos regulamentos coisa *pra inglês ver*²⁰². Por vezes, a origem dessas desobediências estava calcada no patronato político. Por isto, dizia Machado Portela em outro relatório:

deve haver muito cuidado em tirar-se o professor do turbilhão da política. O professor que se encarna nos negócios políticos de uma localidade, torna-se professor exclusivo dos filhos dos sectários do seu partido; o partido adverso procura por todos os meios desconceituá-lo perante o governo e os cidadãos da localidade²⁰³.

Vimos, no capítulo anterior, o caso do professor Liberato Tiburtino de Miranda Maciel que chegou a ser considerado um dos “chefes” políticos de Águas Belas. Assim se fazia necessário “a fundação de um Colégio ou Escola Normal, com o caráter, forma e regime de um internato”, a fim de promover estes novos professores, cômicos de suas responsabilidades de agentes públicos, a serviço do Estado e não de interesses particularistas; professores que fossem

não só hábeis e inteligentes, mas também animados desse zelo férvido, desse desvelo paternal e desse amor humanitário que caracterizam a importante

²⁰¹ *Ibidem*, p. 1.

²⁰² A expressão “pra inglês ver” era usada no Império como sinônimo de “letra morta”. Era a forma jocosa de dizer que as leis no Brasil só ficavam mesmo no papel, sem aplicação prática. Ela se originou durante a primeira metade do século XIX, em meio à pressão que os ingleses fizeram pelo fim do tráfico de escravos no Atlântico. Os políticos brasileiros protelaram o quanto puderam a extinção do tráfico, por meio de leis proibitivas que, na prática, não punham fim ao comércio negreiro. Este só acabou em 1850.

²⁰³ CRL: Relatório do diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portella ao presidente da província, em 1854: Documento anexo nº 2, p. 68-69. In: *Relatório que á Assembléa legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinária de 1854, o exm Sr conselheiro Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, presidente da mesma província*. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria, 1854.

missão de dirigir a infância no abrolhar da sua inteligência melindrosa e nos primeiros passos da vida quase automática²⁰⁴.

Podemos, então, concluir que a criação da Escola Normal procurou atender a esses três objetivos:

1. Formação técnica uniforme e adequada as necessidades da província. O professor, assim, deixaria de ter uma formação empírica e deficiente para tornar-se um hábil mestre, com pleno domínio de matérias atualizadas e conseqüente melhora do aprendizado dos alunos.
2. Formação moral. O professor deve ser um guia e modelo para seus alunos, cultivando bons hábitos e tendo conduta ilibada. Ele não apenas ensina a *ler, escrever e contar*, mas também a ser um homem de bem.
3. Formação política. O professor estava a serviço dos interesses do Estado, obedecendo às suas diretrizes normativas e curriculares. Sua atividade está voltada para a formação dos futuros membros da sociedade devendo primar pelo bom direcionamento da infância, a fim de evitar, no futuro, a emergência de conflitos sociais. Era, por assim dizer, um dos agentes encarregados de garantir o *mundo da ordem*.

A Escola Normal passará a existir em 1864. Criada pela Lei Provincial nº 598 de 13 de maio de 1864, a instituição começou a se materializar no dia 6 de julho, quando tomou posse o seu diretor, o cônego Francisco Rochael Pereira de Brito Medeiros, seguido dos professores Maximiliano Lopes Machado e Jorge Dornelas Ribeiro Pessoa. Outro professor, Miguel Archanjo Mindelo, assumiria seu cargo no dia 9, e o porteiro, Antônio do Rego Pacheco, no dia 11. Estes cinco indivíduos formaram o primeiro quadro funcional da Escola Normal²⁰⁵. A condição “modesta” ao qual aludiu o já citado Freire Junior foi motivo de muitas queixas por parte de Rochael.

²⁰⁴ CRL: Relatório de Joaquim Pires Machado Portela ao presidente Francisco Antônio Ribeiro, em janeiro de 1853. p. 1. In: *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1.o de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853.

²⁰⁵ APEJE: *Instrução Pública*, v. 16, fls 427. FBN: *Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Província de Pernambuco*. Anno XXXIV. Pernambuco: Typographia de M de Faria & Filhos, 1864. p. 123.

2.3 SURGE A ESCOLA NORMAL

Segundo o presidente da província à época, Domingos de Souza Leão, “em falta de um edifício que melhores acomodações oferecesse”, a Escola Normal acabou sendo “abrigada” no prédio da Alfândega, em meio a diversas outras repartições²⁰⁶. Diferentemente do que ocorreu no Ceará, por exemplo, onde sua escola normal já surgiu em um prédio próprio especialmente construído para tal²⁰⁷. Mas o caso do Ceará não era comum de se ver no Império. O mais corriqueiro era a escola normal ser instalada num Liceu ou em um prédio público ou particular. No caso de Pernambuco, a opção inicial foi um imóvel público: a Alfândega. Originário do século XVIII, o prédio da Alfândega que hoje abriga um shopping center no Bairro do Recife, serviu como convento da Congregação do Oratório e era ligado à igreja desta ordem, a Madre de Deus. Em 1826 passou a ser a alfândega da cidade em substituição a que originalmente ficava na extinta Rua do Comércio, próxima ao cais defronte os arrecifes. Neste processo, o prédio perdeu a ligação com a igreja devido à abertura de uma rua lateral para atender ao fluxo comercial. Uma característica arquitetônica tornava este prédio bem conhecido na cidade: seus altos torreões. E foi justamente num destes que foi instalada a instituição que teria por missão formar os “bons professores de instrução primária por meio do ensino metódico e de educação exemplar”²⁰⁸. O espaço, contudo, era pequeno demais, “faltando, sobretudo, uma saleta em que se possa instalar a secretaria”. Para “remediar o problema” – como disse o cônego Rochael ao presidente Domingos de Souza Leão – era preciso que este lhe facultasse o “primeiro andar ocupado pela Diretoria de Obras Militares, apenas em ocasiões de arrematações, visto que o expediente desta repartição é feito em casa do diretor”. Assim se poderia “conciliar os interesses de ambas as repartições sem prejuízo do serviço público”²⁰⁹.

Nesta época, os torreões da Alfândega eram bem mais altos que os atuais existentes. Eles representam, em parte, a herança arquitetônica do antigo convento da Congregação do Oratório. Aliás, no tempo em que pertencia aos religiosos, na parte sul do funcionava uma capela, sendo as colunas do altar evidenciadas pelas escavações arqueológicas realizadas no

²⁰⁶ CRL: *Relatorio com que o Exm. Ex. Comendador Dr. Domingos de Souza Leão entregou a administração da provincia ao Exm. Sr. 1º vice-presidente Desembargador Anselmo Francisco Peretti*. Recife; Typographia do Jornal do Recife, 1864. p. 14.

²⁰⁷ SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. A constituição da escola normal do Ceará em documentos oficiais e no discurso jornalístico. 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*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 209.

²⁰⁸ Regulamento da Escola Normal de 28 de junho de 1864. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, n. 158, 13 jul 1864. p. 1.

²⁰⁹ APEJE: *Instrução Pública*, v. 16, fls 431.

ano 2000. Tais estruturas podem ser observadas hoje, assim como os quatro torreões, ainda que reduzidos em suas dimensões originais devido a um incêndio sofrido pelo prédio no início do século passado.

Figura 1: Largo da Alfândega, *Luís Schlappriz*



Na Figura 1 temos uma visão do que seria a entrada norte da Alfândega em meados dos anos 1860 na perspectiva de Luis Schilapriz. À direita da cena, aparece a silhueta da igreja da Madre de Deus. Percebe-se que os torreões tinham entradas independentes e eram providos por várias janelas, o que devia possibilitar iluminação razoável e alguma ventilação. Não é possível estabelecer com precisão em qual destes torreões teria funcionado a escola, nem em que andar. Rochael afirmou precisar do “primeiro andar ocupado pela Diretoria de Obras Militares”. Se estivesse ele estivesse ocupando todo um torreão dificilmente pediria uma “saleta para instalar a secretaria”. Conclui-se que ocupava parcialmente um dos torreões. Schlappriz, ao fazer sua representação do “largo da Alfândega” não nos apresenta apenas os prédios da cidade; ele também procura situar os tipos humanos que mais chamaram a atenção do seu olhar de estrangeiro. No centro da cena, destaca-se o “largo da Alfândega” dominado por homens de casaca e cartola que confabulam e se dirigem para o interior do edifício. Dois bois e um cão dividem a cena despreocupadamente. Escravos, barris e caixas de madeira também compõem

um cenário que é, em sua essência, comercial. Por aqui circulam mercadorias que vêm e que vão para outras paragens brasileiras e estrangeiras. Ao fundo, um grupo de escravos carregadores leva uma grande e pesada encomenda recém despachada na Alfândega. Eram assim, por exemplo, que eram levados os pianos encomendados na Europa para embalar os saraus e bailes recifenses ou, então, para as aulas particulares de educação musical das meninas de fino trato. Em meio à movimentação dos homens, a única mulher presente na cena, uma vendeira, caminha junto aos barris: uma boa oportunidade para ganhar algum dinheiro, juntar um pecúlio. Ela grita, anunciando seus produtos, como reclamou, certa vez, um inglês mal-humorado, Henry Koster²¹⁰. Os carregadores também gritam ou, no caso daquele grupo compacto carregando um enorme objeto, cantam. Os bois não incomodam tanto até alguém atrelá-los aos carros ragedores típicos dos engenhos e muito comuns também naquele Recife de outrora. O cão late e os homens, por sua vez, falam.

Com todo esse *concerto* das ruas que adentra pelas janelas e tendo que se arranjam no pouco espaço de que dispunham para trabalhar, os professores da Escola Normal ainda tinham que enfrentar outro problema também muito comum às escolas de primeiras letras da província: falta de materiais. Entre vários ofícios solicitando mesas, cadeiras e bancos para os alunos, o cônego Rochaël pedia “um armário envidraçado” abandonado pela Comissão de Higiene Pública, bem como “dois volumes do *Dicionário Moraes*, infelizmente estragados pela traça”, para compor a “biblioteca e utensílios da Escola Normal”²¹¹. Um ano depois de instalada a Escola, Rochaël pedia novamente bancos, mesas e cadeiras, além de “globos”, “mapas” e “objetos necessários ao expediente da secretaria”²¹². Tal precariedade impossibilitava o pleno cumprimento do próprio regulamento da Escola que previa a existência de uma escola prática anexa para que os futuros professores pudessem exercitar o seu ofício, um espaço para os exercícios ginásticos e, ainda, outro para as aulas de agrimensura.

Ginástica e agrimensura não eram assuntos femininos. O primeiro, pela exposição não autorizada do corpo; o segundo, por envolver conhecimentos técnicos não cabíveis a uma representante do denominado “belo sexo”. Em nenhum momento, a Lei nº 598 se refere a

²¹⁰ Koster chegou a Pernambuco em 1809. Problemas de saúde o teriam levado a empreender uma viagem aos trópicos, a fim de procurar melhores climas. Viajou muito pelo Nordeste a cavalo, a pé e de barco. Entre idas e vindas, acabou se estabelecendo em Pernambuco onde veio a falecer em 1820. Chegou até a arrendar um engenho, o Jaguaribe, nas terras hoje pertencentes ao município de Abreu e Lima. Quando se estabeleceu no Recife anotou este comentário em seu diário a respeito das vendeiras da cidade: “Eis-nos, portanto, tranquilamente instalados em nossa nova residência, tão tranquilamente como possa estar alguém quando uma vintena de negras grita sob as janelas, em todos os tons de que a voz humana é capaz: laranja, banana, doces e outras mercadorias para vender”. UFPE: KOSTER, Henry. *Viagens ao Nordeste do Brasil*. Tradução de Luis da Câmara Cascudo. 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978. p. 29.

²¹¹ APEJE: *Instrução Pública*, v. 16, fls 432.

²¹² APEJE: *Instrução Pública*, v.18, fls 204.

mulheres. O curso normal foi destinado a todos os *cidadãos* que quisessem se tornar *mestres públicos* de instrução primária. É, portanto, um curso destinado ao público masculino. A prova disto é que o Art. 15º da referida lei, afirma que

passados três anos depois de aberta a escola normal, ninguém poderá opor-se a qualquer cadeira de instrução primária do *sexo masculino* sem exhibir título de aprovação obtido na mesma escola das matérias que compõem o seu curso²¹³ [grifo nosso].

Já que se tratava de uma instituição voltada ao chamado “sexo forte”, vejamos quais os demais requisitos necessários para tornar-se um aluno da Escola Normal, conforme determina o Art. 2º da referida lei:

- I. Saber ler, escrever e contar.
- II. Ser maior de 18 anos.
- III. Ser de costumes puros.
- IV. Não ter sido condenado por crime ofensivo à religião de Estado ou à moral pública²¹⁴.

Para cada um desses itens tinha-se que exhibir, perante o cônego Rochael, a documentação comprobatória emitida por párocos, delegados e outras pessoas de reconhecida reputação pública. Além desta papelada, os candidatos ao curso teriam que desembolsar 25 mil réis por ano, em duas prestações: a primeira a ser paga na abertura dos trabalhos, e a segunda, no encerramento do ano letivo. O curso foi dividido em dois anos e seguia as matérias listadas no Art. 47 do Regulamento Geral de Instrução Pública de 1855, conforme organização abaixo:

PRIMEIRO ANO

- I. Instrução moral e religiosa.
- II. Leitura e escrita.
- III. Noções essenciais de gramática nacional.
- IV. Os princípios elementares da aritmética e suas operações fundamentais em números inteiros.
- V. O sistema de pesos e medidas da província.

²¹³ APEJE: *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Anno de 1864. p. 106.

²¹⁴ APEJE: *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Anno de 1864. pp. 104-105.

SEGUNDO ANO

- I. O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, quer em quebrados e decimais, quer em complexos e proporções.
- II. A leitura dos evangelhos e notícia da história sagrada.
- III. Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil.
- IV. Os princípios das ciências físicas, aplicáveis aos usos da vida.
- V. A geometria elementar e agrimensura.
- VI. Desenho linear, noções de música, exercício de canto, ginástica e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só da província, como do império e das nações com que o Brasil tem maior trato comercial.

Além destas matérias todas, os professores da Escola Normal deveriam abordar “os métodos conhecidos de ensino primário, habilitando os alunos a compará-lo filosoficamente e justificar a excelência do misto, que fica sendo o adotado para as escolas da província”²¹⁵. Esta era a parte pedagógica propriamente dita do curso. A opção pelo *método misto* demonstra o contraponto com o padrão mais usual de ensino das escolas, o *individual*. Ora, os alunos da Escola Normal, concordando ou não com o método misto, deveriam aceitá-lo “justificando a sua excelência”. Em outras palavras, a busca por um método uniforme e moderno de ensino que racionalizasse a utilização do tempo escolar “era importante tanto para convencer os pais a deixar os filhos na escola quanto para uma economia dos cofres públicos”²¹⁶.

Em 1865, a Escola Normal deu adeus à Alfândega. As constantes queixas de Rochaël surtiram efeito. Ela passou a ocupar um grande sobrado alugado ao negociante Antônio Gonçalves de Azevedo. O novo endereço ficava na Rua da Praia, nº 29. A partir de 1870, a rua passou a se chamar Pedro Afonso em alusão ao capitão pernambucano do 9º Batalhão de Infantaria, Pedro Afonso Ferreira, morto na Batalha do Riachuelo, um dos mais famosos episódios da então recente Guerra do Paraguai²¹⁷. Debalde a tentativa oficial de instituir um lugar de memória, o povo continuou a chamar a rua pelo seu nome costumeiro: Rua da Praia. Portanto, foi neste logradouro, antigo reduto dos liberais do *Diário Novo*, que a Escola Normal funcionaria até o início da República. O prédio nº 29 passou a ser citado na documentação como “palacete”, já que se tratava de uma construção de dimensões consideráveis.

²¹⁵ APEJE: *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Anno de 1864. p. 105.

²¹⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda (orgs). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 74.

²¹⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 168, 28 jul.1870. p. 1.

A mudança para um novo local, ainda que de dimensões mais generosas, não significou o fim dos problemas estruturais da escola. Sendo um curso voltado para a formação de professores, era-lhe indispensável a parte prática. Por isso, o novo local veio possibilitar a instalação da *Escola Prática Anexa para o Sexo Masculino*. Mas para os exercícios de escrita dos meninos precisavam-se de mesas, cadeiras e demais objetos²¹⁸. Em ofícios recorrentes, Álvaro Uchoa Cavalcante, substituto de Rochaël na direção da escola, reclamava “caiaduras e pinturas gerais, tanto pelo interior, como pelo exterior”, além de “outros reparos e obras indispensáveis à sua conservação e ao asseio e limpeza que deve haver em um estabelecimento da ordem deste, tais como o conserto da coberta e dos canos de esgoto”. O entupimento dos canos e o telhado quebrado estavam promovendo infiltrações de águas pluviais nas paredes internas das salas do 1º ano e da Escola Prática destruindo sua pintura e forro²¹⁹. Em seu relatório à Diretoria Geral de Instrução Pública, em 1872, o diretor da Escola reclamava do “palacete” da Rua Pedro Afonso. Dizia que “topograficamente” estava mal localizado e sem as “acomodações precisas”²²⁰. Tais queixas são recorrentes na documentação e vão suscitar um grande projeto de reforma no prédio em 1880 do qual trataremos mais adiante.

Não foi só o prédio da Rua Pedro Afonso, a única mudança por que passou a Escola Normal. Um novo regulamento passou a vigorar, a partir de 1868, introduzindo algumas novidades²²¹. A primeira delas foi a redução da idade mínima para o ingresso na Escola: de 18 para 16 anos. A segunda, o aumento no tempo de formação dos alunos-mestres: de 2 para 3 anos. Esta última alteração veio acompanhada de uma reformulação na estrutura curricular da Escola que passou a contar com a seguinte organização:

²¹⁸ APEJE: *Escola Normal*, v. 1, fls 6, 6 de julho de 1869.

²¹⁹ APEJE: *Escola Normal*, v. 1, fls 28, 17 de novembro de 1870.

²²⁰ APEJE: *Escola Normal*, v. 1, fls 47v e 48, 30 de janeiro de 1872.

²²¹ APEJE: *Regulamento da Escola Normal de 21 de julho de 1868*. Pernambuco: Typ. De M. F de F. & Filhos, 1868.

Tabela 7
Organização curricular da escola normal (1868)

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
<p>1ª CADEIRA</p> <p>Gramática elementar e filosófica da língua portuguesa, doutrina cristã, exercícios de leitura de prosa e verso e leitura de evangelhos.</p>	<p>1ª CADEIRA</p> <p>Caligrafia, estudo de elocução e estilo, análise de clássicos e redação</p>	<p>1ª CADEIRA</p> <p>Elementos de Filosofia, curso de Pedagogia, métodos e legislação do ensino</p>
<p>2ª CADEIRA</p> <p>Aritmética, geometria e sistema métrico decimal</p>	<p>2ª CADEIRA</p> <p>Desenho linear, noções gerais de física e química, agricultura e agrimensura</p>	<p>2ª CADEIRA</p> <p>Noções gerais de História e Geografia, com especialidade de história sagrada, cronologia, curso desenvolvido de Geografia e História do Brasil, particularmente da província de Pernambuco</p>

O novo currículo aprofundou algumas matérias, ao mesmo tempo em que promoveu uma mudança na organização do programa, com a divisão em duas cadeiras por ano de curso. Ou seja, agora em vez de um único professor abordar várias matérias num único ano, ele dividia esta responsabilidade com outro docente. Uma mudança que merece destaque é que pela primeira vez aparece o termo “pedagogia” associado à formação docente²²². Era no terceiro e último ano do curso que os alunos estudavam sobre o ensino em si. A Pedagogia aparece junto aos “métodos” e à “legislação do ensino”, esta última, uma inovação importante. Os futuros professores da província não podiam ser néscios acerca das leis que diziam respeito à sua atividade. Isto possibilitava não só o conhecimento sobre o modo como se organizava a instrução pública, seus órgãos e instituições, como também os direitos devidos aos próprios docentes, e, claro, os deveres a que estavam sujeitos perante o Estado. Está ausente deste regulamento, pelo menos no texto, a obrigatoriedade do método *misto* de ensino. A última cadeira do curso normal versava sobre os conhecimentos históricos e geográficos. A religião continuava presente com a história sagrada, mas também ganhou espaço a história secular, com destaque para a de Pernambuco. Outra alteração no currículo do *ler, escrever e contar* diz

²²² O termo “pedagogia” teria sido referido pela primeira vez no Brasil, em 1826, durante a elaboração do projeto que resultaria na lei de 15 de outubro de 1827 sobre as escolas de primeiras letras. Na redação final do texto, porém, os deputados optaram por excluir a sua referência. Cf. SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 14.

respeito a uma maior ênfase na escrita, com a introdução de exercícios de caligrafia e redação. No lugar das “ciências físicas aplicadas aos usos da vida”, muito generalista, entram as “noções gerais de Física e Química”, além da agricultura. Permanece a agrimensura, mas está ausente os “sistemas de pesos e medidas”. Neste caso, podem ter sido incorporados ao “sistema métrico decimal”, na 2ª cadeira do primeiro ano. O novo currículo é mais específico que o anterior e demonstra que a par das tendências vindas *de fora*, ele procura atender demandas internas. Aqui figura o conhecimento físico e histórico do Império e de Pernambuco, além da fonte de sua maior riqueza: a agricultura.

2.4 A VEZ DAS MULHERES

Até 1875, a Escola Normal esteve fechada às mulheres, devido ao custo de se implantar um segundo curso para o sexo feminino. Optou-se primeiramente pelo “sexo forte”, mesmo porque as cadeiras do sexo masculino prevaleciam em quantidade sobre as do sexo feminino, assim como o número de estudantes. No ano de 1864, Pernambuco possuía em torno de 106 escolas públicas primárias, sendo que deste total, 81, eram do sexo masculino, e apenas 25, do feminino. Mas também há outro motivo: não se permitia a coeducação, ou seja, homens e mulheres estudando juntos num mesmo espaço. Tal situação era vista como algo moralmente indecente. Numericamente inferiores, as escolas do “belo sexo” seriam preteridas pelas dos homens. O controle do magistério feminino permaneceria a cargo do concurso público e das exigências legais previstas no Regulamento de 1855, quais sejam:

I - Maioridade legal

II - Moralidade

III - Capacidade profissional

IV - Certidão de Casamento (para as casadas)

V - Certidão de óbito do marido (para as viúvas)

VI - Sentença Judicial de Separação (para as que não vivessem mais com seus maridos por decisão judicial)

VII - Ter 25 anos de idade completos (para as solteiras que não ensinem em casa de seus pais ou de parentes de até segundo grau, se estes forem de reconhecida moralidade)²²³

²²³APEJE, Documentos Impressos, *Colleção de Leis, Decretos e Resoluções da província de Pernambuco. Tomo XVIII. Anno de 1855. Pernambuco*: Typographia de M. F. de Faria, 1855. pp. 34-35.

Como se vê acima, a moralidade tinha o seu peso. Não bastava à futura candidata à docência ter boa capacidade profissional; era preciso que ela provasse que poderia merecer a confiança do Estado e dos pais de suas futuras alunas. Prova disso é a exigência da apresentação do texto da sentença judicial de separação do casal. Dependendo do motivo que levou ao fim do casamento, à mulher, poderia ser vetado o acesso à docência, como vimos no capítulo anterior. Ser casada ou morar com os pais, portanto, funcionava como um atestado de morigeração. No caso daquelas que não preenchessem estas condições, ficava a exigência de ter 25 anos de idade completos. A razão disso pode ser buscada nestas palavras de Rui Barbosa:

desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem²²⁴.

Porém, contrariando tais receios e moralidades, os anos 1870 representaram um momento de redefinições importantes para a professora primária, como vimos no capítulo 1. Em 1873, a Lei Provincial nº 1.124, de 17 de junho, autorizou a coeducação nas escolas públicas de Pernambuco. Ou seja, a partir de então, o inspetor (antigo diretor) de instrução pública poderia autorizar uma ou mais professoras a admitirem estudantes do sexo masculino em suas aulas, desde que estes tivessem menos de dez anos de idade²²⁵. Com isso, evitavam-se certos “riscos”. A mesma lei que instituiu a coeducação, também autorizou, em seu art. 46, o presidente da província a criar uma escola normal para o sexo feminino, lançando mão dos mesmos professores do curso normal masculino²²⁶.

Entretanto, o primeiro curso normal voltado para o sexo feminino em Pernambuco não foi obra do Estado, e sim, da iniciativa privada através da *Sociedade Propagadora de Instrução Pública*. Criada em 1872 para “difundir e auxiliar por todos os meios legais o ensino primário, secundário e superior na província de Pernambuco”²²⁷, a Sociedade tinha, entre os seus membros, nomes já conhecidos por nós, como o Cônego Francisco Rochael de Medeiros e os

²²⁴ BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X. Tomo III. Reforma do ensino primário. *Apud*. HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*. V. 19, nº2. Florianópolis, Maio/ago, 2011. p. 470.

²²⁵ APEJE: *Colleção de Leis, decretos e Resoluções da Província de Pernambuco. Anno de 1873*. p. 73.

²²⁶ CRL: *Falla com que o Exm. Sr. Comendador Henrique Pereira Lucena abriu a sessão da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1874*. Pernambuco: Typographia de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874. p. 75.

²²⁷ APEJE, Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Estatutos da Sociedade Propagadora de Instrução Pública*. Recife: Typographia Nacional, 1872. p. 5.

professores Miguel Archanjo Mindelo e Maximiano Lopes Machado. Rochael não só foi o primeiro diretor da Escola Normal, como foi ele um dos membros da comissão que elaborou o projeto de criação da referida instituição. Outro integrante e colega de Rochael no projeto que daria origem a Lei Provincial nº 598 de 13 de maio de 1864 foi Francisco de Carvalho Soares Brandão que também figura na lista da Sociedade Propagadora de Instrução Pública²²⁸. Tratava-se, portanto, de uma associação que congregava muitos atores importantes do cenário político e cultural da província. Dela também fazia parte o professor José Soares de Azevedo, um dos fundadores do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano (1862). Também compunha a sua lista, Alvaro Uchôa Cavalcante que na época da instalação da Sociedade (11 de agosto de 1872) era o novo diretor da Escola Normal. Não é de se admirar, então, que o espaço da Escola Normal, o “palacete” da Rua da Praia, fosse utilizado pela Sociedade Propagadora de Instrução Pública para instalar o seu “Curso Normal para as Senhoras”.

O curso foi inaugurado num sábado, 15 de fevereiro de 1873. Ou seja, antes da Lei Provincial nº 1.124, publicada em 17 de junho daquele ano. O evento se revestiu de grande solenidade. Às 19:30h com a presença de professores, representantes de associações civis, membros de repartições públicas, familiares e 108 alunas matriculadas, todos e todas ocuparam a “grande sala” do “palacete”, o que demonstra que o espaço alugado era bem mais amplo do que aquele da Alfândega²²⁹. As aulas das normalistas eram noturnas: das 19h às 21h. Durante o dia, das 9h às 14h, continuava o Curso Normal Oficial destinado aos homens. Assim, ainda que ocupassem o mesmo espaço, mulheres e homens estavam separados pelo tempo. Mas essa separação também implicou numa diferenciação da carga horária destinada à formação das futuras professoras da província: elas tinham apenas duas horas de estudos. Outro aspecto que também chama a atenção é que os professores que atuavam no curso feminino eram os mesmos do masculino, com a diferença de que no caso do ensino ministrado às moças, não havia remuneração para o docente, já que se tratava de um trabalho voluntário.

O curso atraiu muitas interessadas, e a *Sociedade* fazia questão de destacar o sucesso da empreitada publicando na imprensa a lista nominal de algumas das matriculadas, com seu respectivo estado civil. Segundo João José de Pinto Júnior, presidente da Sociedade, em seu ano inaugural, o *Curso Normal para Senhoras* realizou a matrícula de 170 alunas, o que era muito, se considerarmos que no primeiro ano de funcionamento da Escola Normal Oficial,

²²⁸ APEJE: *Annaes da Assembleia Legislativa Provincial*. Anno de 1864. p. 359. Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Memória sobre os factos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora de Instrução Pública em Pernambuco acompanhada de menções honrosas e artigos relativos ao 20º aniversário da mesma sociedade*. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife, 1892. p. 6

²²⁹ FBN: *Diario de Pernambuco*, nº 40, 18 fev.1873, p.2.

inscreveram-se 57 candidatos²³⁰. A grande maioria de matriculadas era constituída por solteiras, mas há o registro de mulheres viúvas e casadas, o que denota, neste último caso, a anuência do marido.

Qual seria o perfil dessas mulheres? É difícil traçar um retrato completo quando não se possui os livros de matrícula, mas algumas pistas podem dar um indicativo do quadro social em questão. A própria *Sociedade* informa que muitas de suas alunas eram de “precárias circunstâncias”²³¹, o que teria motivado o seguinte comentário em *A Província*: “ser aluna da Escola Normal significa um muito louvável cometimento de senhoras muito dignas, mas pobres, que por si querem granjear honroso meio de vida”²³². Neste caso, para uma parte delas, a oportunidade de estudar no curso da *Propagadora* abria novas perspectivas de trabalho, uma vez que o curso também tinha a chancela do Estado. O ofício docente sempre foi uma alternativa de trabalho para as recifenses do século XIX. Tanto na esfera pública quanto particular encontramos professoras atuando, com a diferença de que nas duas últimas décadas do Império, a quantidade de escolas será ampliada para o “belo sexo”. Em 1876, Pernambuco possuía 183 escolas primárias diurnas para o sexo masculino e 157 diurnas para o feminino²³³. Tratava-se de um momento de expansão de oportunidades.

Ainda que o discurso oficial passasse a valorizar o magistério feminino, sua formação continuava em mãos masculinas. Eram os professores da Escola Normal Oficial que ensinavam às alunas da *Propagadora*. Eram, portanto, os homens que detinham o saber que as discípulas precisavam aprender com exceção do bordado e da costura, única disciplina que era confiada a uma professora. É bom lembrar que até então essas mulheres, em sua maioria, aprenderam a “ler, escrever e contar” em escolas do sexo feminino ou com alguma freira. No palacete da Rua da Praia teriam aulas com homens, motivo este que parece não ter despertado muito receio nos maridos das alunas casadas, pelo menos no início. É bom destacar, também, que havia a possibilidade de parentes ou pessoas de “grada reputação” acompanharem as aulas. Jornalistas, deputados e até o presidente da província podiam aparecer para dar uma *espiadinha* no trabalho. Alguns – inimigos políticos do grupo da situação – para colher argumentos contra o governo

²³⁰ APEJE, Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Relatório apresentado a Assembleia Geral da Sociedade Propagadora da Instrução Pública no dia 28 de agosto de 1873 pelo Dr. João José Pinto Júnior, presidente do conselho superior da mesma sociedade*. Recife: Typographia Universal, 1873. p. 6.

²³¹ APEJE, Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Memória sobre os factos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora de Instrução Pública em Pernambuco acompanhada de menções honrosas e artigos relativos ao 20º aniversário da mesma sociedade*. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife, 1892. p. 20.

²³² FBN: *A Província*, nº 445, 18 nov. 1874, p. 1.

²³³ CRL: *Falla com que o exm. sr. doutor Manoel Clementino Carneiro da Cunha abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 2 de março de 1877*. Pernambuco, Typ. de M. Figueirôa de Faria & Filhos, 1877. p. 37.

Lucena; outros, para avaliar como andava o projeto; e outros, ainda, para constatar se não havia nada que pudesse comprometer a honra das moças.

Diante das desconfianças costumeiras, os professores e o diretor da Escola Normal procuravam passar para a sociedade a imagem de uma instituição íntegra, necessária e confiável. Era preciso evitar comentários inconvenientes como esta nota publicada no jornal *A Província*: “pede-se ao professor da Escola Normal que costuma levar alunos para dar quináus nas moças, o favor de não continuar, sob pena de contar-nos uma história... *Uma normalista*”²³⁴. Como já dissemos, as aulas eram noturnas. Não havia contato direto entre moças e rapazes. No entanto, um professor teve a ideia de levar um de seus alunos para as aulas noturnas. Este seria uma espécie de auxiliar do docente, mas estaria extrapolando suas funções ao dar “quináus” nas normalistas, ou seja, chamar a atenção destas para algum erro cometido. Tal atitude estaria gerando constrangimento nas alunas que ameaçavam contar “uma história” se o professor não tomasse uma atitude. Que “história” seria essa? A denúncia teria sido realmente escrita por uma das moças? Para o “pai de uma normalista” tal fato nunca aconteceu. Em sua resposta à nota acima, ele defende a atitude do professor, afirmando que o tal aluno auxiliar limitava-se a escrever no quadro as lições ditas oralmente pelo docente. Ele seria um auxiliar “mudo”. O tal “pai” fala como alguém que assistiu às aulas dizendo que tudo não passava de “maledicência”²³⁵. Independente de quem estaria com a razão, podemos tirar duas conclusões: a primeira, a de que mesmo legitimado pelo poder público e aceito socialmente, o *Curso Normal para Senhoras da Sociedade Propagadora de Instrução Pública*, não estava isento das desconfianças costumeiras com relação ao “belo sexo”. Ainda que se exaltassem as vantagens do magistério feminino, essas professoras tinham que continuar a ser um exemplo de virtudes, preservando sua honra e sua moralidade. A segunda conclusão é que ainda que a Escola funcionasse em horários distintos, não era impossível para moças e rapazes estabelecerem algum tipo de relação. O tal aluno auxiliar que dava quináus, não precisava, necessariamente, falar para estabelecer contato com as normalistas. Um gesto estudado, como um olhar ou uma expressão facial, ou mesmo um risinho disfarçado poderia ser um sinal suficientemente traduzível para as alunas²³⁶.

²³⁴ FBN: *A Província*, nº 361, 6 de ago.1874, p. 3.

²³⁵ FBN: *A Província*, nº 362, 7 de ago.1874, p. 4.

²³⁶ O gesto agia como uma verdadeira linguagem cifrada na sociedade brasileira do século XIX, e não só para expressar os lugares de poder ocupados pelos indivíduos. Os “flertes” entre moças e rapazes seguiam uma série de códigos visuais necessários para não despertar a atenção indevida dos pais ou de algum outro parente da família. Igrejas, saraus, festas e teatros eram os ambientes propícios para a arte do galanteio. Os moralistas da época recomendavam aos pais muita atenção nessas aproximações entre os sexos, a fim de evitarem a desonra das filhas e as fugas de casa para casamentos não autorizados.

O curso da *Propagadora* funcionou por pouco mais de dois anos na Escola Normal Oficial. Em janeiro de 1875, o governo Lucena resolveu também criar um curso normal feminino que, ao contrário do da *Propagadora*, não funcionava à noite, mas durante o dia, juntamente com o dos rapazes²³⁷. A Escola, então, passou a ter uma nova organização das matérias, como observamos na tabela 8:

Tabela 8
Organização curricular da escola normal (1875)

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
<p>1ª CADEIRA</p> <p>Gramática elementar da língua portuguesa, compreendendo o conhecimento da natureza, propriedade, etimologia e ortografia das palavras; doutrina cristã; caligrafia.</p>	<p>1ª CADEIRA</p> <p>Gramática filosófica e análise lógica em toda a sua aplicação; história sagrada; caligrafia</p>	<p>1ª CADEIRA</p> <p>Elocução e estilo aplicado à análise dos clássicos e redação; noções de filosofia e de direito público constitucional brasileiro.</p>
<p>2ª CADEIRA</p> <p>Aritmética analítica, metrologia e geometria aplicada às artes.</p>	<p>2ª CADEIRA</p> <p>Desenho linear, noções gerais de física e química, agricultura teórica e prática; agrimensura</p>	<p>2ª CADEIRA</p> <p>Noções de geografia e história universal, curso desenvolvido de Geografia e História do Brasil, particularmente da província de Pernambuco</p>
		<p>3ª CADEIRA</p> <p>História natural, noções gerais de fisiologia e medicina doméstica, higiene, primeiros socorros médicos e vacinação.</p>

A maior novidade dessa organização é a criação de mais uma cadeira associada aos aspectos médicos no 3º ano. Uma clara influência da medicina social que já no ano anterior se fez presente no currículo das escolas primárias através da Higiene. A ausência da Pedagogia no quadro acima não quer dizer que ela foi esquecida. O Regulamento previu o seu ensino teórico

Sobre o assunto ver GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. *Honradas Senhoras & Bons Cidadãos: gênero, imprensa e sociabilidades no Recife oitocentista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

²³⁷ A saída do curso da Propagadora da Escola Normal é atribuída à iniciativa do governo em criar um curso semelhante para o sexo feminino. Gati trata como um “despejo” o fim do curso da Propagadora na Escola Normal da Rua da Praia. A relação desta *Sociedade* com o Estado ainda demanda pesquisas, uma vez que seus sócios circulavam, também, nas esferas de poder da província. Cf. GATI, Hajnalka Halász. *op. cit.* p. 162.

para os(as) alunos(as) do primeiro e do segundo ano, ao passo que a parte prática ficou reservada ao último ano do curso. Na década seguinte, a parte prática seria ampliada para dois anos. Música e Ginástica perpassavam todos os anos. Já os “trabalhos de agulha, costura, bordados, cortes de vestidos e outros semelhantes, e economia doméstica” estavam reservados às alunas do qual se encarregava o seu ensino, a professora da Escola Prática do sexo feminino. Fora isso, alunos e alunas assistiam, juntos(as), às aulas. A razão era pragmática. Segundo o presidente Lucena, “reconheceu-se que naquele edifício, embora sem as necessárias acomodações, poderiam, ambos os sexos frequentarem as aulas ao mesmo tempo, até que se lhes dê os devidos compartimentos em outro edifício”²³⁸.

Previendo as críticas que tal proposta poderia motivar e, talvez, inviabilizar o projeto, o governo adotou uma medida, no mínimo, singular, como informa o Art. 29 da Seção II do Regulamento da Escola Normal de 5 de janeiro de 1875:

a frequência das aulas é comum e simultânea aos alunos-mestres quer de um quer de outro sexo, sendo os assentos nelas dispostos em duas seções, uma para os alunos e outra para as alunas, e separados por uma divisão, ficando na frente a cadeira do professor²³⁹.

O artigo subsequente acrescenta que “haverá duas salas de espera para que nelas os alunos de um e de outro sexo aguardem separadamente o começo dos exercícios escolares”. Dessa forma, separados por uma espécie de divisória dentro da sala, moças e rapazes estariam privados de contatos visuais ou físicos, pelo menos durante as aulas. É bom lembrar que “os pais das alunas e as pessoas que a conduzirem à escola” poderiam assistir às aulas independentemente de autorização do diretor ou do professor. Além disso, outras pessoas “morigeradas e decentemente vestidas” também teriam ingresso, mas neste caso, só com a anuência da instituição²⁴⁰. Mesmo com todas essas precauções, as críticas não tardaram a aparecer. Independente de falsas paredes, alguns passaram a considerar promíscua a presença de “senhoras e rapazes nas mesmas aulas e às mesmas horas”. Ainda mais porque “as pobres alunas, além do ônus de 25\$000 rs [vinte e cinco mil réis] que passaram a pagar, são coagidas a verdadeiros sacrifícios, a fim de poderem frequentar a escola”²⁴¹. Tais “sacrifícios” foram

²³⁸ CRL: *Falla com que o excellentissimo senhor desembargador Henrique Pereira de Lucena abriu a Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco em o 1.º de março de 1875*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa e F. & Filhos, 1875. p. 66.

²³⁹ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento da Escola Normal de 5 de janeiro de 1875*, p. 6.

²⁴⁰ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regulamento da Escola Normal de 5 de janeiro de 1875*, p. 6.

²⁴¹ FBN: *A Província*, nº 533, 12 mar.1875, p. 2.

expostos pelas normalistas à diretoria da *Sociedade Propagadora*. Além do ônus financeiro que também as impedia de apresentarem-se “trajadas com mais dispêndio” durante o dia, havia o fato de que muitas delas “não tinham pessoas da família que as acompanhassem por estarem em suas ocupações”. Devido a isso houve evasão e desistência do curso, o que levou as normalistas a requererem à *Sociedade Propagadora* que “restaurasse e fizesse funcionar, das 7 às 9 da noite, a antiga Escola Normal das Senhoras, no prédio nº 118 do pátio de Santa Cruz”²⁴². Concordamos com Almeida quando afirma que para

além da atenção do poder público e da área educacional, que pretendia reservar às mulheres a fatia do mercado de trabalho representada pelo magistério, também houve, por parte destas, um movimento em direção à profissão e uma consequente ocupação desse espaço resultante de uma capacidade de reivindicar²⁴³.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de se destacar o protagonismo das mulheres na busca por se afirmarem no mundo do trabalho docente num momento em que o magistério feminino inicia seu processo de expansão. É preciso não só observar as práticas reivindicativas, mas também as sociabilidades que são tecidas nesta conjuntura para definir estes sujeitos que buscam se afirmarem dentro das regras do jogo social de seu tempo. Não por acaso, um articulista da *America Ilustrada* disse, com certo desdém, que as normalistas da *Propagadora* andavam pelas ruas “falando alto” para serem ouvidas²⁴⁴. Pernambuco, então, passou a ter duas *Escolas Normais*: uma oficial, a cargo do Estado; e outra filantrópica, a cargo da *Sociedade Propagadora de Instrução Pública*. Na primeira, as aulas eram mistas.

Essa coexistência do sexo masculino e feminino na Escola Normal exigiu, também, uma reordenação do espaço. No APEJE existe uma planta da Escola Normal Oficial datada de 1880. Ela foi elaborada pelo engenheiro Joaquim Gomes de Oliveira e Silva, da Repartição de Obras Públicas, em função de reformas estruturais requeridas com frequência pela direção do estabelecimento. Tal documento representa um registro interessante sobre a configuração interna do prédio, diminuindo, um pouco, a lacuna de outras fontes iconográficas, tais como as fotografias. As figuras 2 e 3 apresentam a planta do prédio nº 29 da Rua da Praia. São dois

²⁴² APEJE, Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros: *Memória sobre os factos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora de Instrução Pública em Pernambuco acompanhada de menções honrosas e artigos relativos ao 20º aniversário da mesma sociedade*. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife, 1892. p. 20.

²⁴³ ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval [ET AL.]. *O legado educacional do século XIX*. 2ª Ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 141.

²⁴⁴ *America Ilustrada*, 28 set. 1873. Apud COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Vocabulário Pernambucano*. 2ª Ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, 1976. p. 551.

pavimentos: térreo e primeiro andar. O sobrado era de esquina, pois só existem janelas em dois lados. A entrada da Escola era pelo lado maior, no caso, pela Rua da Praia, a principal. Também possuía um pequeno quintal cercado por muros. No piso térreo (fig. 2) ficavam as duas Escolas Práticas: a do sexo masculino e a do sexo feminino. Junto a cada uma destas, estavam as salas dos respectivos docentes. A sala das meninas media 75,96m²; já a dos meninos era um pouco maior, comportando 81,91m² de área. Em 1880, 126 alunos e 120 alunas haviam se matriculado para o ensino de primeiras letras da Escola Normal, perfazendo um total de 246 crianças²⁴⁵. Se todas essas crianças frequentassem as aulas durante o ano letivo (o que raramente acontecia), cada menina e menino ocupariam, respectivamente, 0,63m² e 0,65m² da área total de sua sala de aula. Menos de 1m². Como temos que considerar ainda o espaço destinado à mesa do professor e da professora, bem como o intervalo entre estes e os bancos dos (as) alunos (as), estes números deviam ser ainda menores. Proporcionalmente, as meninas saíam em maior desvantagem por contar com uma sala menor e serem praticamente tão numerosas quanto os meninos.

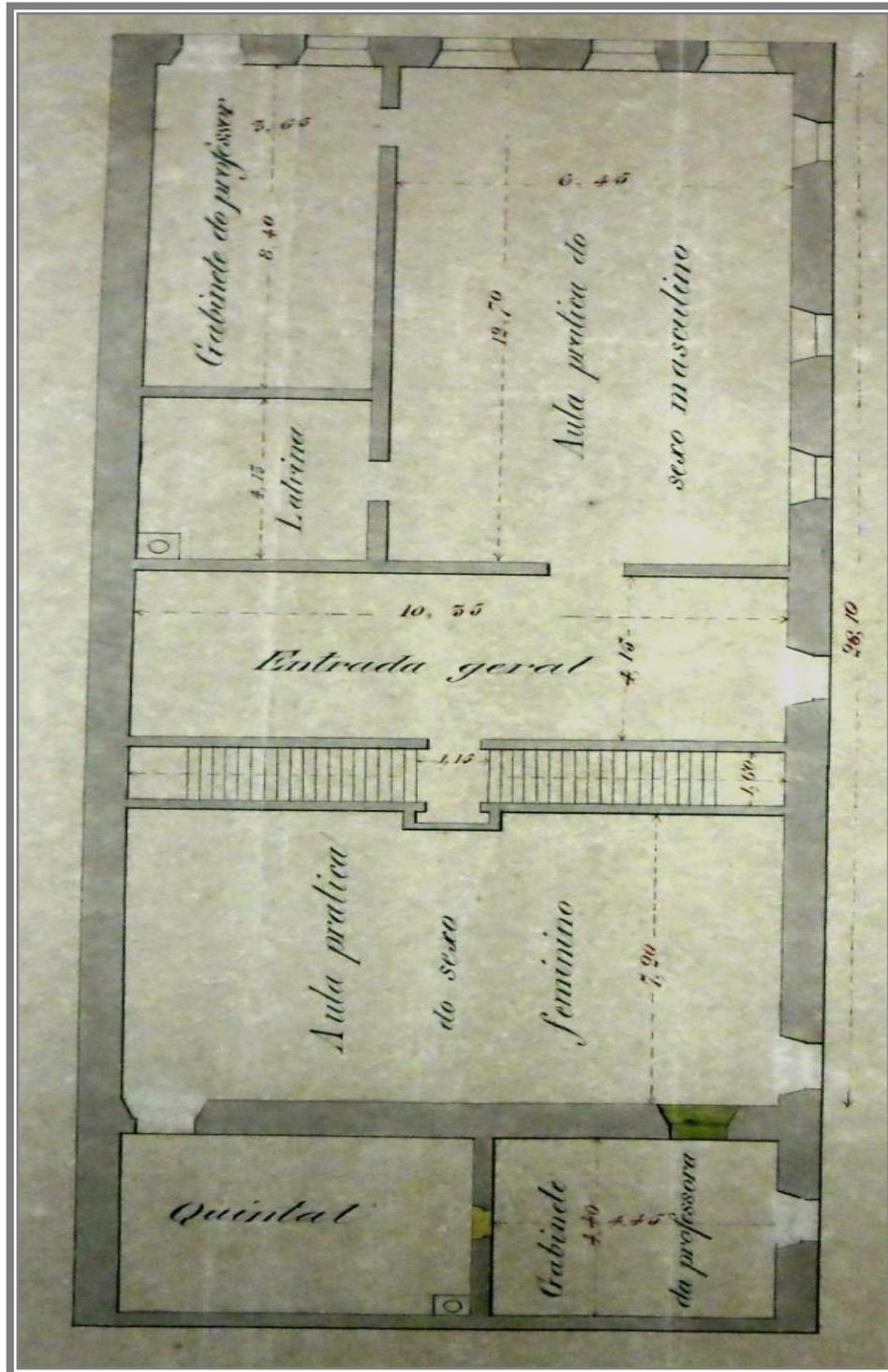
Também as salas do professor e da professora tinham suas diferenças. Para *ele*, o espaço destinado era de 30,66m²; já para *ela*, 19,58m². No “orçamento dos reparos necessários no edifício onde funciona a Escola Normal” elaborado pelo já citado Joaquim Gomes de Oliveira e Silva, datado de 25 de novembro de 1880, propõem-se a abertura de “uma porta do lado esquerdo” no “gabinete da professora”. Tal porta, na verdade, serviria para estabelecer a “comunicação com a aula prática da dita professora”²⁴⁶. Na planta (fig. 2) aparece uma “abertura” ligando a sala da docente à aula, porém, o fato de estar *pintada* indica que é uma futura intervenção na alvenaria. Ou seja, até aquele momento, somente o professor tinha acesso direto à sua sala de aula. Outra intervenção no “gabinete da professora” que o (a) leitor (a) pode observar na fig. 2 diz respeito a uma pequena abertura para o quintal “mais adiante e distante do aparelho de latrina”²⁴⁷.

²⁴⁵ CRL: *Falla com que o exm. sr. dr. Franklin Americo de Menezes Doria abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1881*. Recife, Typ. de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1881. p. 34.

²⁴⁶ APEJE, Documentos Manuscritos, *Obras Públicas*, Códice 63, fls. 437.

²⁴⁷ APEJE, Documentos Manuscritos, *Obras Públicas*, Códice 63, fls. 432v.

Figura 2: Escola Normal, pavimento térreo.



Mas as diferenças não paravam por aí. Para assistirem às aulas do *ler, escrever e contar*, os meninos entravam pela porta principal da Escola Normal e dobravam à direita; já as meninas, entravam pela porta de sua própria sala, sem passar pela “entrada geral” onde circulavam os meninos. A separação entre os sexos aqui era total. Um dado que chama a atenção é que a sala destinada às meninas é desprovida de janelas, ao contrário da dos meninos que as têm em abundância. A única ventilação possível seria a da porta da frente e da porta dos fundos que dava acesso ao quintal, o que contrariava os ditames médicos da época. A Repartição de Obras Públicas conhecia bem esse assunto. Tanto que anos antes, em 1875, deu um parecer contrário sobre uma reforma na *Casa dos Expostos*. Na ocasião, a Santa Casa de Misericórdia argumentou que levantar um muro alto no quintal seria a melhor opção para “proteger as meninas” da instituição. Porém, a Repartição contrapôs com o argumento de que

para um estabelecimento de educação de meninas precisa-se de muita luz e ar, e que é muito melhor fechar os quintais da Casa dos Expostos com um muro baixo e um gradil de ferro, do que deixar sem ar fechando todo o edifício com um alto muro²⁴⁸.

Em vez de uma arquitetura encastelada para proteger a honra das meninas, os engenheiros propunham um moderno gradil que, ao mesmo tempo em que separava a segurança da casa do perigo da rua, permitia a entrada da luz e do ar – elementos estes indispensáveis à saúde das crianças. Por outro lado, no caso da Escola Normal, não há, no plano de reforma elaborado pela mesma Repartição de Obras Públicas, qualquer alusão à abertura de janelas na sala das meninas. Aliás, a sala de aula de primeiras letras destinada ao sexo feminino havia servido anteriormente como mercearia²⁴⁹. Para este tipo de estabelecimento comercial que necessitava de muitas prateleiras, o espaço até podia ser adequado. Diferentemente era o caso da escola.

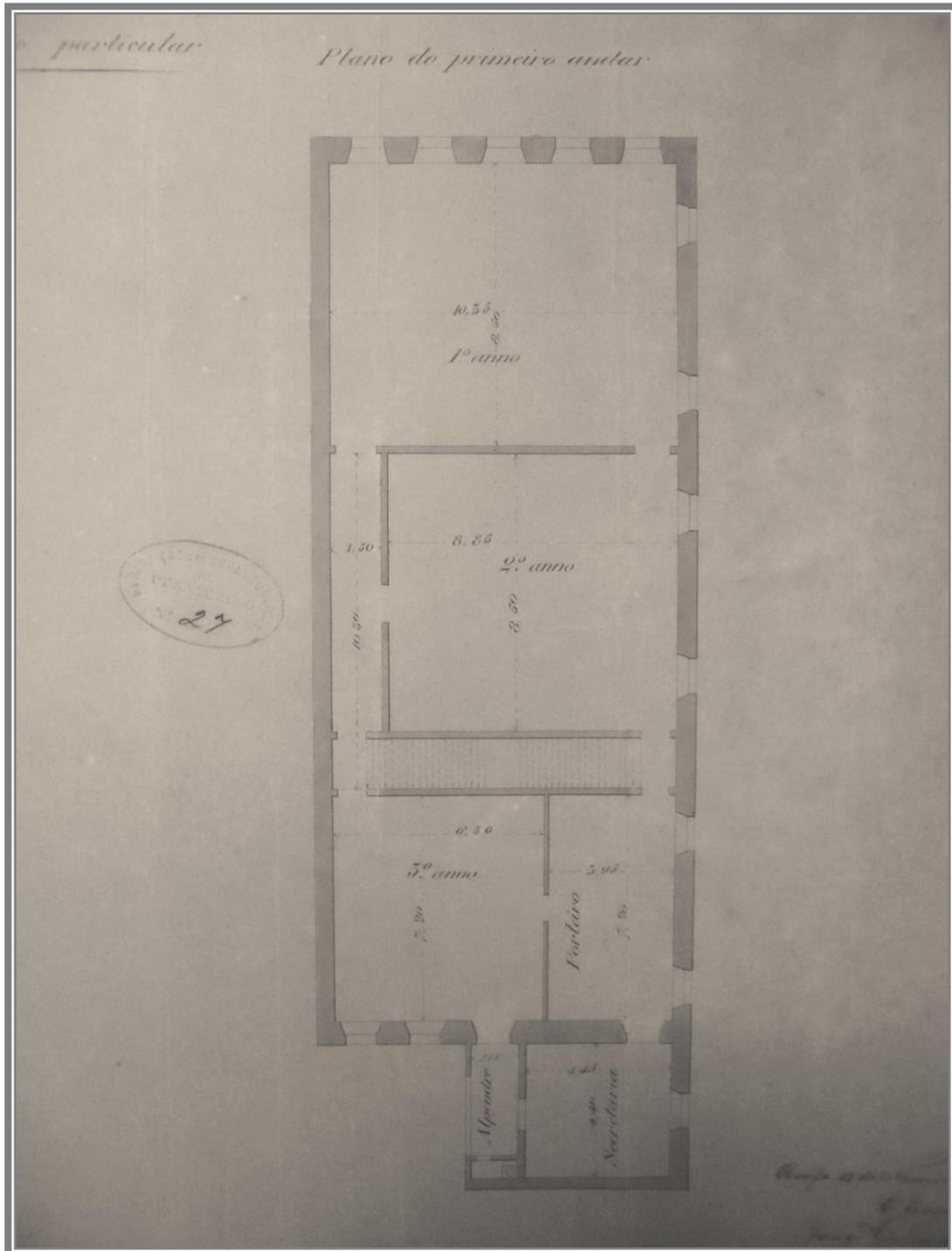
Ainda no pavimento térreo, percebe-se a existência de duas latrinas: uma no quintal e outra em um cômodo fechado com acesso pela sala de aula dos meninos. Depreende-se que a professora e suas alunas teriam que se dirigir ao quintal, ao passo que o professor e seus alunos iriam à latrina interna contígua à sala de aula. Possivelmente, devido a transtornos causados por estas idas ao quintal é que o engenheiro Joaquim Gomes de Oliveira e Silva propôs a construção de “um pequeno cubículo de madeira” para encobri-la²⁵⁰.

²⁴⁸ APEJE, Documentos Manuscritos, *Obras Públicas*, Códice 55, fls. 283.

²⁴⁹ APEJE, Documentos Manuscritos, *Escola Normal*, v.1. fls. 170.

²⁵⁰ APEJE, Documentos Manuscritos, *Obras Públicas*, Códice 63, fls. 430v.

Figura 3: Escola Normal, pavimento superior.



Vejam, agora, o pavimento superior (fig. 3). Era neste que funcionava o Curso Normal. Seus (suas) alunos (as) adentravam pela “entrada geral” e seguiam para a escada à esquerda onde podiam seguir por dois caminhos. Caso optassem pelo lance da direita, chegariam ao corredor que dava acesso imediato às salas de aula do 1º, 2º e 3º anos; se subissem o lance da esquerda, também poderiam acessar as salas do 2º e 1º ano, além da sala do “porteiro” e da “secretaria”. Era nesta última que ficava o diretor da escola e, também, onde, algumas vezes, os professores se reuniam. Também a sala do porteiro podia servir tanto para os professores quanto para os parentes e acompanhantes dos (as) alunos (as). Por isso, o engenheiro a denomina, também, como “sala de espera”²⁵¹. Das três salas de aula, a do 1º ano era a maior, em virtude de ter o maior número de alunos (as) matriculados (as). Ela apresentava uma área de 89,67m². À medida que passava o tempo, o quantitativo discente ia diminuindo. Não por acaso, as salas dos 2º e 3º anos eram menores. Apresentavam, respectivamente, 71,06m² e 46,80m². Na noite de 15 de fevereiro de 1873, quando o curso normal da *Propagadora* foi instalado no prédio da Rua Pedro Afonso, concorreram mais de 100 convidados à “grande sala” do “palacete” da Escola, como noticiou a imprensa²⁵². Não seria outra a tal sala, senão a do 1º ano.

Existe um alpendre no primeiro andar que abriga uma latrina. Tanto a existência deste alpendre quanto das janelas laterais da sala do 3º ano é possível graças ao quintal que se encontra logo abaixo. Não há indicativo de outra latrina no pavimento superior e, pelo que sugere a planta, ela podia ser de uso comunitário, pois tinha acesso tanto pela sala da secretaria quanto pela sala do 3º ano. Outra observação com relação à planta do pavimento superior é que não há qualquer referência a existência de estrutura separando os sexos nas salas de aula. Ela também está ausente no plano de reforma da Escola Normal elaborado pelo engenheiro Joaquim Gomes de Oliveira e Silva. Uma primeira hipótese para isto é a de que tal estrutura poderia ser provisória, composta de madeira e executada por algum carpina contratado para realizar o serviço. Neste caso, sua manutenção ou troca não seria de competência da Repartição de Obras Públicas, e sim, do carpina ou outro profissional contratado, como acontecia no caso dos móveis. Outra hipótese é que ainda que fosse prevista na legislação e no discurso oficial, ela não teria vingado na prática. Mas a contínua alusão a essa divisória nos regulamentos posteriores não deve ser subestimada.

O sobrado onde funcionava a Escola Normal era particular, portanto, tratava-se de um imóvel adaptado às necessidades da instituição. Mesmo não tendo sido um local pensado

²⁵¹ APEJE, Documentos Manuscritos, *Obras Públicas*, Códice 63, fls. 431.

²⁵² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 40, 18 fev. 1873, p.2.

previamente para acomodar a escola, ele acabava refletindo, de certa forma, as diferenças percebidas entre os sexos; diferenças que tinham sua participação nas escolhas de espaços destinados a cada um, em especial nas aulas de primeiras letras da Escola Normal. O espaço da Escola assim *adaptado* procurava atender à escassez de recursos. Mas não deixava de agir como um texto a ser lido por aqueles(as) que futuramente também iriam ocupar um lugar no espaço da sociedade²⁵³. Os homens foram os primeiros a frequentar o Curso Normal, resultando na criação da Escola Prática Anexa para o sexo masculino. Com a reforma Lucena, houve a necessidade de se criar, também, a Escola Prática para o sexo feminino. Para isto, conseguiu-se que o proprietário do prédio facultasse a parte térrea, até então alugada, e que servia como mercearia²⁵⁴. O espaço era menor e teve que passar por modificações que, por sua vez, não alteraram as dimensões e a carência de janelas. Era neste lugar que as alunas-mestras exerciam o seu estágio de docência, sob a supervisão da professora Sophia Guilhermina de Melo. Do outro lado, estava o professor Vicente de Moraes Mello com seus meninos e jovens alunos do Curso Normal. As portas e janelas ficavam abertas, e quem passasse em frente ao prédio nº 29 da Rua da Praia podia ouvir o canto monótono de uma tabuada ou observar várias cabeças abaixadas atentas ao exercício da caligrafia.

2.5 E DEPOIS DA ESCOLA?

Entre as pessoas que passavam pela Rua da Praia espreitando a Escola Normal podiam estar algumas jovens moças, ou, melhor dizendo, meninas-mulheres acompanhadas de seus pais ou parentes. Talvez algumas já conhecessem bem aquele prédio por terem sido ou estarem na condição de alunas matriculadas na Escola Prática. Aprendiam o A-B-C tendo à sua frente duas professoras: a titular e a aspirante à docência. Por vezes aquela outra professora, a mais jovem, ensinava a elas algum ponto da lição sob o olhar atento de Sofia Guilhermina de Melo. Para elas, era um modelo, um incentivo a uma futura carreira como professora.

Aos 13 anos de idade, Antônia Joaquina dos Santos conhecia bem aquele palacete da Rua da Praia. Estava frequentando as aulas do 1º ano do curso da Escola Normal na condição de ouvinte: chegava, aguardava em sala separada, junto com as outras moças, e, às 9h, tomava o seu lugar para ouvir as lições de “ortoepia”, “lexicologia” e “ortografia”, sem esquecer a “caligrafia”, a “aritmética”, a “física” e, é claro, a “pedagogia teórica”, dentre outras. Mas ela

²⁵³ BENITO, Augustin Escolano. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*. v.1, n.2, jul/dez, 2000. 12p.

²⁵⁴ APEJE, Documentos Manuscritos, *Escola Normal*, v. 1, fls. 175.

ou sua família queriam mais. Por isso, a Comissão de Instrução da Assembleia recebeu em março de 1884 uma petição assinada por Antônia em que a mesma vinha “respeitosamente requerer a essa Assembleia, dispensa do tempo que lhe falta para completar 16 anos para poder matricular-se”²⁵⁵. No entanto, contrariando as pretensões de Antônia ou de sua família, o pedido foi negado, já que era “grande o tempo que esta Assembleia tem de dispensar”: três anos.

Luiza Cândida de Albuquerque Jacome era colega de Antônia, pois também frequentava, na condição de ouvinte, o primeiro ano da Escola Normal. Da mesma forma, vinha requerer dos deputados “a dispensa do lapso de tempo que lhe falta para atingir a idade exigida para a matrícula”²⁵⁶. Neste caso, o pedido foi aceito. A razão estava na idade de Luiza: 15 anos. Resolveu a Assembleia desconsiderar o prazo que ainda faltava para o aniversário de 16 anos e autorizar a matrícula.

Por que toda essa pressa para entrar na Escola Normal? A resposta pode estar na perspectiva de trabalho após a formação, como já indiquei anteriormente. Trabalho como professora no magistério público ou particular, como foi o caso de Maria Julia da Ressurreição Cruz. No anúncio que ela fez publicar na imprensa, ela se apresentava da seguinte maneira:

Maria Julia da R. Cruz, aluna-mestra titulada pela Escola Normal, tendo aberto um curso de primeiras letras para ambos os sexos, oferece os seus serviços aos senhores pais de família. Ensinará, também, trabalhos de agulha, etc, por preço cômodo. Rua Estreita do Rosário, nº 23, 1º andar²⁵⁷.

Maria Julia concluiu seus estudos na escola Normal em 1886²⁵⁸. No ano seguinte, já estava atuando como professora particular apresentando-se como titulada da famosa instituição da Rua da Praia e, o que também é interessante, sua escola era mista. Ela poderia ter optado por se dedicar exclusivamente ao sexo feminino, afinal estagiou numa Escola Prática voltada ao seu sexo, mas achou por bem ensinar a meninos e meninas. Maior clientela, mais dinheiro. Por outro lado, isso levanta uma questão relacionada à formação dessas normalistas: se elas só tinham a “pedagogia prática” numa escola do sexo feminino, como, depois estavam autorizadas a assumir escolas mistas? Uma razão para isso era que para os homens que pensavam a instrução pública da província, a força das “virtudes femininas” seria suficiente para dar conta dos garotos.

²⁵⁵ ALEPE, Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*, Antônia Joaquina dos Santos, Doc. 1, fls.1, Caixa P 152.

²⁵⁶ ALEPE, Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*, Luiza Cândida de Albuquerque Jacome, Doc. 1, fls.1, Caixa P 153.

²⁵⁷ FBN: *Jornal do Recife*, nº 155, 12 jul. 1887, p. 3.

²⁵⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 260, 12 nov. 1886, p. 2.

Não eram só as moças que procuravam trabalho com o diploma da Escola Normal. Francisco Alexandrino de Paula Rocha obteve a sua titulação em 1884²⁵⁹. Três meses depois, já se punha a campo:

Francisco Alexandrino de Paula Rocha, aluno-mestre titulado pela Escola Normal, oferece-se para ensinar primeiras letras, português e aritmética em qualquer engenho ou em casas particulares. Informações com os Drs. Ayres de A. Gama e Jesuíno L. de Miranda²⁶⁰.

Esse anúncio de Francisco chama a atenção por dois aspectos: o primeiro é que em vez de se estabelecer com sua própria escola, ele preferiu ser um professor volante: ia até à casa do cliente. Seja na própria capital (casas particulares), seja em algum engenho onde os senhores sempre tinham demanda de instrução elementar para seus rebentos. Outro aspecto é que ele usa como fiadores de sua conduta e capacidade, dois nomes de peso: Ayres de Albuquerque Gama, bacharel, professor e diretor da Escola Normal, e Jesuíno Lopes de Miranda, bacharel e professor da mesma escola. Eram, portanto, seus ex-professores que haviam autorizado o ex-aluno “aprovado com distinção” nos exames do último ano da escola, a referi-los como fontes de informação sobre aquele jovem professor. A primeira opção de trabalho de Francisco não foi a de ensinar particularmente, mas sim tentar reger alguma escola pública. Seu intento, porém, não foi bem sucedido, obtendo uma negativa da presidência da província por meio de despacho do dia 4 de março de 1885²⁶¹. Dias depois dessa comunicação, Francisco publicou o anúncio acima referido.

Mas a história desse professor não para por aí. Nos proclamas de casamento lidos na Matriz de Afogados nos primeiros dias de outubro de 1885, aparece o casal “Francisco Alexandrino de Paula Rocha com Julia Maria Pereira Caldas”²⁶². Revendo a lista de alunos(as) do 3º ano da Escola Normal que foram examinados(as) e obtiveram aprovação naquele final de 1884 encontrei, logo abaixo do nome de Francisco, o de “D. Julia Maria Pereira Caldas”, também “aprovada com distinção”²⁶³. Coincidência? As fontes indicam que não. A edição de nº 284 do *Diário de Pernambuco* de 1888 informava que na Vila de São Bento, a instrução pública, “confiada aos professores Francisco Alexandrino de Paula Rocha e D. Julia Maria de Caldas Rocha” fazia grandes progressos²⁶⁴. Evidentemente, ao se casar com Francisco, Julia

²⁵⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 262, 13 nov. 1884, p. 2.

²⁶⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 71, 28. mar. 1885, p. 5.

²⁶¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 53, 6 mar. 1885, p. 2.

²⁶² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 227, 6 out. 1885, p. 4.

²⁶³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 262, 13 nov. 1884, p. 2.

²⁶⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 284, 13 dez. 1888, p. 2.

adotou o sobrenome do marido. O nome “Julia Maria de Caldas Rocha” começa a aparecer nos registros da imprensa por mim pesquisados com relação a docentes, a partir de 1886, ou seja, no ano seguinte após a divulgação daqueles proclamas na Matriz de Afogados. Neste mesmo ano, ela já era uma professora pública, como prova o despacho da inspetoria de instrução de 14 de outubro concedendo-lhe uma licença²⁶⁵. Também em 1886, o casal já se encontrava na Vila de São Bento [atual São Bento do Una]. Um *ato* da presidência da província, de 25 de outubro, informava ao inspetor do Tesouro Provincial acerca da licença da professora primária daquela vila, Julia Maria de Caldas Rocha²⁶⁶. Avançando no tempo, vamos nos deparar com uma nota publicada em 5 de junho de 1910, informando o falecimento de Leodegario Liberato Pereira Caldas pelo qual seus familiares, dentre os quais, “o professor Francisco Alexandrino de Paula Rocha, sua mulher e filhos” convidavam a todos os seus parentes e amigos para “assistirem o enterramento de seu querido chefe”²⁶⁷. Como era de praxe, não se informava o nome da esposa. Mas ele seria revelado poucos anos depois, mais precisamente em 20 de fevereiro de 1913, por ocasião da missa de 7º dia do falecimento do próprio Francisco Alexandrino de Paula Rocha. O primeiro nome do convite era o de sua esposa, “Julia Maria Caldas Rocha e suas filhas”; logo em seguida, aparece um “José Joaquim Caldas Rocha e sua mulher”. Tratava-se do filho, que cinco anos antes recebera o título de bacharel em Direito. Não seria professor primário como seus pais²⁶⁸.

Terminava, em 1913, o casamento de Francisco com Julia. Um matrimônio que, se não começou a partir de um namoro durante o curso da Escola Normal, pelo menos teve nesta um de seus cenários. Ainda que a instituição procurasse preservar a distância física entre os sexos em prol dos bons costumes, as divisórias não teriam sido empecilhos para que o casal de jovens aspirantes ao magistério encetasse ou consolidasse um compromisso. Podemos pensar, então, que aquela fiança dada pelos ex-professores de Francisco poderia, também, ter a finalidade de ajudá-lo, uma vez que conhecessem as intenções do rapaz para com a também ex-aluna Julia. Recém-casados, conseguiram uma vaga no magistério público. Teriam, pela frente, a tarefa de prover seu sustento e de seus filhos.

Fazer parte do quadro de professores(as) públicos(as) efetivos(as) era o sonho da maioria dos(as) normalistas. Mas as coisas não eram tão fáceis assim como se poderia imaginar. Um grupo de “alunos(as)-mestres(as)” formados(as) pela Escola Normal chegou a redigir uma

²⁶⁵ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 238, 16 out. 1886, p. 1.

²⁶⁶ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 258, 10 nov. 1886, p.1.

²⁶⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 132, 5 jun. 1910, p. 2.

²⁶⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 295, 25 dez. 1908, p. 2.

petição à Assembleia Provincial, em janeiro de 1877, solicitando a revogação da Lei Provincial nº 1.143, de 8 de junho de 1874, no seu art. 4, §1º, bem como o Regulamento de 27 de novembro do mesmo ano, nos seus artigos 78 e 96. Tais dispositivos tratavam das regras para concurso e provimento de professores(as) para o magistério público primário da província. O problema, no entender dos peticionários, era que essas normas tratavam os diplomados da Escola Normal como candidatos comuns, ou seja, se eles quisessem entrar para o funcionalismo público como professores primários teriam que prestar concurso, assim como o faziam todos os demais interessados no cargo. É certo que, caso fossem aprovados, teriam preferência no provimento, como informa do art. 109 do Regulamento de 27 de novembro de 1874²⁶⁹. Mas isso não bastava. Ou melhor, constituía, na verdade, uma grande incongruência por parte do Poder Público. Por quê? Diziam eles(elas) que

depois de terem passado pelo difícil e não breve tirocínio do curso que compreende, além das disciplinas exigidas, dois anos de exercício de pedagogia prática, têm a maior presunção jurídica possível em favor de sua habilitação para exercerem as funções do magistério primário²⁷⁰.

Não devia ser fácil o curso da Escola Normal, a deduzir do comentário de seus alunos(as). Longe de ser mera retórica, essa referência ao “difícil e não breve tirocínio” pode ser um indicativo, dentre outras variáveis, para se compreender o baixo número de titulados(as) pela Escola. Fazendo um levantamento do número de titulados entre os anos de 1866 e 1887 obtivemos o quantitativo de, apenas, 170 professores e 71 professoras. Isso corresponde a uma média de 8 diplomações por ano para os homens e 6 para as mulheres. considerando, para o caso destas últimas, a partir do ano de 1876²⁷¹. Portanto, se era difícil conseguir um diploma da Escola Normal, então, seria uma “flagrante contradição que em outro exame, como o do concurso, poderem ser julgados não habilitados”. Ora,

quando se trata daqueles que em uma instituição legalmente para esse fim se estuda e se avalia neles o aproveitamento, a aplicação, a assiduidade, a moralidade e a vocação, e de que depois de bem provados todos esses requisitos tão necessários ao professorato, isto é, quando se trata unicamente de habilitados pela Escola Normal, expira a razão da lei²⁷².

²⁶⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 285, 14 dez. 1874, p.1.

²⁷⁰ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições, Abaixo-assinado de alunos da Escola Normal*, fls.1, Caixa P 140.

²⁷¹ Apesar de o curso normal oficial ter sido aberto às mulheres em 1875 pelo governo Lucena, já desde 1873 funcionava o da Sociedade Propagadora, como vimos. Algumas ex-alunas deste curso conseguiram se matricular no oficial obtendo diploma em 1876.

²⁷² ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições, Abaixo-assinado de alunos da Escola Normal*, fls 2, Caixa P 140.

O argumento era de que já estavam aprovados pela Escola Normal para o magistério primário, pois sendo a Escola a instituição idealizada pelo próprio Poder Público para formar bons(boas) professores(as) que deveriam ocupar as escolas da província e melhorar a instrução e a educação da população, não havia porque duvidar dos seus diplomas. Em verdade, os concursos eram uma *caixinha de surpresas*. Não era certeza que uma vez submetendo-se aos exames, pudessem sair vitoriosos os alunos(as)-mestres(as). Eles(Elas) podiam concorrer com professores(as) mais experimentados(as) no magistério, e, além disso, havia sempre o perigo de se beneficiar este ou aquele candidato(a) com laços de parentesco ou clientelista com alguém influente. E ainda havia outro problema para aqueles(as) jovens professores(as). Era que o Governo não promovia concurso “há três ou quatro anos”, tornando difícil a situação de muitos deles(as), pois eram “privados de exercer outro emprego público, em virtude dos diplomas só habilitá-los para mestres primários”. Assim sendo,

receosos de abraçar qualquer profissão que lhes pareça desonrosa, e estando, por isso mesmo, condenados a sofrer os excessos da necessidade, têm séria e incontestavelmente precisão de uma garantia!²⁷³

Quem também estava atrás dessa garantia era Francisco Correa de Mattos. Quando redigiu sua petição à Assembleia Provincial naquele 2 de maio de 1879, ele atuava como professor interino já havia uns dois anos. Aquela era a terceira escola em que ele ensinava. A primeira foi em Apipucos, onde começou a trabalhar no dia 14 de maio de 1877. No dia 28 de novembro daquele ano, o delegado literário do Poço da Panela, José Domingues, informava a Francisco que ele estava “dispensado dos serviços de que nela prestava”, pois a escola havia sido suprimida por ato da presidência da província. Quanto aos “móveis e mais pertences da escola” ele devia deixá-los na casa até que lhes fossem dados algum destino²⁷⁴. Na carta de dispensa, o delegado não deixou de elogiar o trabalho que o professor realizou naquele povoado: “pede a justiça que o louve pelo bom desempenho com que se houve em seu magistério desde o dia 14 de maio do corrente ano até o presente”²⁷⁵. Francisco, no entanto, não ficaria parado por muito tempo. No ano seguinte, ele se encontrava em Itamaracá, mais precisamente em Vila Velha. Ali, segundo informou o delegado literário e cônego, Fortunado

²⁷³ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições: Abaixo-assinado de alunos-mestres da Escola Normal*, fls.2V, Caixa P 140.

²⁷⁴ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições: Francisco Correa de Mattos*. Caixa P 142. Doc. Anexo nº 3, fls.1.

²⁷⁵ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições: Francisco Correa de Mattos*. Caixa P 142. Doc. Anexo nº 3, fls.1.

David de Oliveira, o professor Francisco Mattos era um “excelente pai de família”, de “bons comportamentos civil e moral”. Na escola, distinguia-se “pela sua inteligência, zelo, bom método de ensino, assiduidade e exato cumprimento de seus deveres, qualidades essas que devem caracterizar o magistério público”²⁷⁶. Mais uma vez Francisco se mudou. Desta vez ele foi mais longe: Pontas de Pedras. Segundo o padre Manoel de Oliveira Rego, delegado literário de Tejucupapo, desde que chegara àquela povoação, Francisco, além de ordeiro e zeloso em seus deveres, vinha se “distinguindo no ensino das matérias aos seus alunos” proporcionando um “grande aproveitamento” de todos eles²⁷⁷.

Todos esses depoimentos foram anexados pelo professor Francisco Mattos como provas de sua “abnegação e assiduidade ao bom desempenho do cumprimento de seus deveres”. Mas ainda restava um último trunfo. Um último argumento para que ele, professor habilitado pela Escola Normal, pudesse convencer os deputados de que era merecedor de ser efetivado no quadro do magistério público da província. Tratava-se de um trunfo patriótico. Francisco Mattos havia sido um “voluntário da pátria”. Aos 19 anos de idade partiu do Recife rumo ao Paraguai para enfrentar as tropas de Solano Lopez. Antes, escreveu uma carta de despedida que fez questão de publicar na imprensa:

Amigos d’esse meu ninho natal, aqui estou equipado e pronto no batalhão de contingente para seguir hoje, 22 do corrente, às 2 horas da tarde para as fronteiras do Rio Grande do Sul, e a vós todos geralmente vos dou um extremoso adeus, com especialidade ao meu muito lembrado professor primário Torquato Laurentino Ferreira de Melo, Antônio Joaquim de Freitas, Manoel Felipe de Souza, Francisco Honorato Bezerra de Menezes Netto, etc, etc...

Adeus, caros amigos, adeus... eu parto.
Pernambuco, 22 de outubro de 1865
O 1º sargento
Francisco Correa de Mattos²⁷⁸

Interessante notar a referência que ele faz ao seu antigo professor de primeiras letras. Teria sido Torquato uma inspiração para Francisco seguir a carreira do magistério anos mais tarde? Durante a Guerra, o futuro professor ocupou o posto de alferes da 7ª Companhia do 50º Batalhão de Voluntários. E foi, também, durante a campanha nas terras guaranis que Francisco

²⁷⁶ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*: Francisco Correa de Mattos. Caixa P 142. Doc. Anexo nº 1, fls. 1.

²⁷⁷ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*: Francisco Correa de Mattos. Caixa P 142. Doc. Anexo nº 2, fls. 1.

²⁷⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 243, 23 out. 1865, p.2.

foi ferido. Posto a exame pela junta médica, esta o declarou “incapaz para o serviço do Exército” devido ao “aleijão da mão esquerda como consequência de ferimento por arma de fogo”. No campo da ficha reservado às observações gerais sobre o paciente, os médicos fizeram um prognóstico sombrio para o jovem pernambucano com 23 anos à época: “difícilmente poderá ganhar os meios necessários para sua subsistência”²⁷⁹. Dispensado, Francisco recebeu uma pensão de 36 mil réis mensais e uma condecoração²⁸⁰. Em 1870, ele já se encontra de volta ao seu “ninho natal” resolvendo, então, solicitar matrícula na Escola Normal pelo que foi atendido²⁸¹. Em 1874, contraiu matrimônio com Maria Emília da Cunha²⁸², e, pelo que podemos deduzir das palavras do delegado literário de Vila Velha, em Itamaracá, ele teria tido filhos.

De posse, então, desse *curriculum vitae* vinha ele, Francisco,

escudado na justiça e na equidade deste respeitável corpo legislativo, solicitar a graça de, atendendo as habilitações e serviços do peticionário se dignar autorizar em lei, ser o peticionário nomeado professor público para qualquer cadeira de primeira entrância, independente de concurso²⁸³.

Assim como expressa o caso de Francisco e o dos autores da petição anterior, havia uma demanda dos(as) alunos(as) formados pela Escola Normal por um trabalho mais estável no magistério público. Nos pedidos que pude observar no arquivo da ALEPE, as justificativas eram recorrentes: eram habilitados pela Escola, portanto, haviam passado pelo crivo técnico e moral do Estado; alguns já atuavam como professores, portanto tinham experiência para além daquela vivenciada pelo estágio docente na Escola Prática. Juntando as duas coisas, então, não haveria sentido em se fazer concurso.

A petição do professor Francisco Correa de Mattos foi redigida quase um mês depois da vigência do Regulamento de 7 de abril de 1879. Este novo dispositivo vinha corroborar o que já era previsto na Lei Provincial nº 1.143, de 8 de junho de 1874, bem como no Regulamento anterior, de 27 de novembro de 1874, e deve ter tido o efeito de um balde de água fria na expectativa de muitos(as) professores(as). Ou seja, quem fosse portador de diploma da Escola Normal era obrigado a prestar concurso para poder assumir uma cadeira, ainda que na classificação final dos aprovados, tivesse a prioridade da vaga.

²⁷⁹ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*: Francisco Correa de Mattos. Caixa P 142. Doc. Anexo nº 4, fls.1.

²⁸⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 223, 30 set. 1869, p. 3; *Diário de Pernambuco*, nº 228, 8 out. 1870, p. 1.

²⁸¹ APEJE, Documentos Manuscritos, *Escola Normal*, v. 1, fls. 30.

²⁸² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 88, 20 abr. 1874, p. 1.

²⁸³ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do Patrimônio Histórico, *Petições*: Francisco Correa de Mattos. Caixa P 142. Doc. 1, fls.1.

Em 1880, no entanto, a sorte dos(as) normalistas tomou outro rumo. Pela Lei Provincial nº 1.496, de 10 de julho daquele ano

os alunos da Escola Normal, quer de um, quer de outro sexo, que obtiverem título passado pela dita escola, são considerados alunos-mestres, e, como tais, habilitados para serem nomeados e exercerem qualquer cadeira de ensino primário de primeira entrância, independente de concurso, que só será necessário quando mais de um candidato requerer a mesma cadeira, ou quando quiserem ser providos em cadeiras de segunda ou terceira entrância²⁸⁴.

O processo funcionava assim: ao final de cada ano, o diretor da Escola Normal devia remeter ao presidente da província uma relação dos alunos titulados acompanhada das “observações e informações necessárias acerca do merecimento intelectual de cada aluno e de sua moralidade”. Ou seja, não bastava apresentar o título. Era preciso, também, uma espécie de *carta de recomendação* da maior autoridade da Escola a respeito do(a) candidato(a). Ainda que o(a) aluno(a) tivesse tido um bom desempenho ao longo de sua formação do ponto de vista técnico, ele(ela) teria que, igualmente, convencer o diretor da sua postura comportamental. Aqui entrava a primeira subjetividade desta seleção. A segunda ficava a cargo do próprio presidente da província. Era ele quem deveria “escolher dentre esses alunos-mestres, os que devem ser nomeados para as cadeiras de primeira entrância vagas ou que forem novamente criadas”. Mesmo quando submetidos a concurso, a subjetividade podia estar presente. Em uma situação hipotética onde dois alunos(as)-mestres(as) manifestassem por escrito sua intenção de reger a mesma cadeira x de primeira entrância na vila y, e, tendo sido avaliados, a decisão final de conceder a cadeira a este(a) ou aquele(a) candidato(a) era da presidência que, por sua vez, podia consultar o diretor da Escola Normal ou o diretor geral de instrução pública. De qualquer maneira, a lei foi um ganho para os(as) normalistas e, se observamos bem, ela está calcada no principal argumento exarado nas petições remetidas à Assembleia por esses(essas) jovens professores(as): ou seja, eles eram titulados(as) pela Escola Normal, e, portanto, habilitados para ensinarem a ler, escrever e contar. Não precisavam provar que eram professores(as) para ensinarem nas escolas de vilas distantes. O Estado já os reconhecia como tais. O jornal *O Normalista* não deixou de anotar o significado que teve essa lei para os(as) alunos(as)-mestres(as):

apesar do desânimo que grassava no espírito daqueles que procuravam a escola para instruir-se, porque não só tinham de passar um amargo tirocínio e,

²⁸⁴ APEJE, Documentos Impressos, *Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco*. Pernambuco: Typographia de M.F & Filhos, 1880.

muitas vezes, com sacrifícios, assim como um pesado concurso, eis que raia um novo horizonte para os normalistas: a lei n. 1.496, feita por ilustres e independentes representantes da província, cujos nomes serão indeléveis em nossos corações, assim como o do ilustrado administrador da província que a sancionou²⁸⁵.

Tinham mesmo é que comemorar. Aliás, o nosso ex-voluntário da Guerra do Paraguai, Francisco Correa de Mattos, deve ter comemorado bastante quando, em virtude da Lei Provincial nº 1.496, se viu nomeado professor público efetivo pelo presidente da província para reger a escola da povoação de Gameleira do Buíque²⁸⁶. Ele ensinaria por vários anos passando por outras escolas até finalmente se aposentar em 11 de setembro de 1897, com 51 anos de idade²⁸⁷. Parece que aquela Junta Médica Militar que, em 1869, o considerou praticamente incapaz de se manter na vida, errou feio.

²⁸⁵ APEJE, Hemeroteca, *O Normalista*, nº 1, 6 jul. 1882, p. 3.

²⁸⁶ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 213, 16 set. 1880, p.1.

²⁸⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 206, 15 set. 1897, p. 3.

3 A ESCOLA

3.1 HIGIENE, LOCALIZAÇÃO E OBJETOS DE USO ESCOLAR

Uma vez que ingressavam no magistério público como efetivos(as) ou quando atuavam como substitutos(as), os(as) professores(as) tinham que se haver com a dinâmica de suas escolas. Uma série de normas publicadas entre as décadas de 1850 e 1880 vão definir os parâmetros de como devia se dar essa dinâmica. De acordo com as *instruções* de 1855, nenhum (nenhuma) professor(a) poderia se apresentar à escola sem estar decentemente vestido(a), já que sendo ele(ela) um modelo para as novas gerações tinha que inspirar em seus(suas) discípulos(as) os “hábitos de decência e asseio”. Além disso, não poderia ele(ela), professor(a), descuidar do silêncio, exatidão e regularidade necessários pelos quais devia pautar o funcionamento de sua escola²⁸⁸. Ocorre que ao(à) professor(a) não pesavam apenas as responsabilidades da instrução. Como lembrava outra norma mais detalhada, em 1859, no desempenho de sua atividade, ele(ela) também agia como um(a) educador(a), já que além de cultivar a inteligência e a memória de seus(suas) discípulos(as), estava, também, “infundindo-lhes no coração os sentimentos dos deveres para com Deus, para com a pátria, pais e parentes, para com o próximo e para consigo mesmo”. Portanto, “os procedimentos do professor e seus exemplos são o meio mais eficaz de conseguir este resultado”²⁸⁹. Era o *ensino dos saberes* concomitante ao *ensino do saber ser*.

O(A) professor(a) também devia atentar para a limpeza de sua escola fazendo varrer a casa “pelo menos uma vez no dia, lavá-la duas vezes cada mês e conservar abertas as janelas o

²⁸⁸ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da província organizadas pelo diretor geral interino em virtude do §8 do art. 3º da Lei Provincial nº 369, de 14 de maio do corrente anno*. Pernambuco, 1855, art. 19.

²⁸⁹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, §1º, art. 1.

maior espaço de tempo que for possível”²⁹⁰. O regimento de 1876 não só reafirmava essa prática, como também acrescentava que a escola devia ser situada num local adequado reunindo “boas condições higiênicas”, com “sala espaçosa, clara e arejada”. Eram preferíveis casas com pátio ou jardim para os exercícios físicos²⁹¹. Já o regimento de 1885 considerava que os edifícios destinados à atividade escolar deveriam reunir, o quanto fosse possível, as seguintes características:

- I. Soalho de madeira e paredes secas.
- II. Aberturas suficientes para que a luz pudesse penetrar as salas.
- III. Ventilação fácil e completa.
- IV. Entrada e saída do edifício sem que necessite passar pela sala de aula.
- V. Pátio com muro ou cerca sem ladrilho e arborizado ou com pequeno jardim.
- VI. Situação central relativamente ao perímetro em que ficar colocada a escola.
- VII. Colocação arredia das más vizinhanças que exponham os alunos a receberem impressões, quer físicas, quer morais, nocivas à saúde e aos bons costumes²⁹².

Era o(a) professor(a) quem tinha a responsabilidade de procurar um imóvel o mais próximo possível destas condições, no caso em que o Estado não dispusesse de um próprio para ser utilizado como escola. Podemos observar nos requisitos expostos acima uma preocupação em preservar a escola de ameaças não só físicas como, também, sociais. Era preciso tomar cuidado sobre quem estava próximo ou quem adentrava a escola. O(a) professor(a) era o primeiro responsável por esta missão, sendo fiscalizado de perto pelo seu supervisor, o delegado literário. Dentre suas atribuições no âmbito do ensino do *saber ser* cabia ao (à) professor(a) atentar para o asseio de seus (suas) alunos(as) antes de iniciar os trabalhos do dia, repreendendo aqueles(as) que não se apresentassem à aula adequadamente limpos(as) e arrumados(as). O regimento de 1885 determinava que depois de dois avisos endereçados aos pais, o(a) professor(a) mandaria o(a) aluno(a) de volta para casa²⁹³. A mesma norma também incentivava os professores a promoverem passeios com seus alunos, pois “fazem-se recomendáveis como

²⁹⁰ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, §1º, art. 1, Art. 7.

²⁹¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 1.

²⁹² APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas públicas da província de Pernambuco*, 1885, Art. 123, pp. 52-53.

²⁹³ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas públicas da província de Pernambuco*, 1885, Art.60.

medida higiênica e por oferecerem margem à aquisição de noções úteis, quando bem organizados e dirigidos”²⁹⁴.

Esse conjunto de regras condizia com o desenvolvimento da medicina social no período, momento em que o saber médico conquistava novos espaços e objetos de estudo. Esta nova racionalidade elegeu para além do corpo patológico, o seu entorno social e ambiental em função das ideias que passaram a fazer parte dos discursos acadêmicos em torno das doenças e suas causas. Segundo Mastromauro,

por uma boa parte do século XIX, em várias regiões do mundo, e inclusive no Brasil, as doenças e a salubridade das cidades vinha sendo problematizada sob diversos aspectos. Os médicos exerceram papel fundamental neste processo através da discussão de várias questões centrais, e o maior debate entre eles se deu em torno de questões relativas à higiene pública. As intervenções urbanas empreendidas no século XIX pelo corpo de médicos (e também engenheiros) responsáveis pelo saneamento das cidades no Brasil encontram sua fundamentação, como em outras partes do mundo (e desde o final do século XVIII), na teoria miasmática. O assunto “miasmas” era muito debatido entre os profissionais porque a palavra traduzia quase tudo o que tinha relação com insalubridade, além de ser algo desconhecido: acreditava-se serem os miasmas emanções nocivas invisíveis que corrompiam o ar e atacavam o corpo humano. Os miasmas seriam gerados pela sujeira encontrada nas cidades insalubres, e também por gases formados pela putrefação de cadáveres humanos e de animais²⁹⁵.

Nesse bojo, a higiene passou cada vez mais a fazer parte das ações públicas de intervenção urbana. Era preciso sanear a cidade de todas as formas, livrando-a dos miasmas decompostos e das pestilências dos “pântanos”, como eram, na época, denominados os mangues e, também, dos corpos sepultados nas igrejas. Era imperativo que o ar circulasse entre as ruas; um ar mais puro e saudável. Ao mesmo tempo, as janelas precisavam ser abertas: janelas de vidro, que deixassem a luz entrar naquela Recife apertada de sobrados altos e magros²⁹⁶. Para Gondra,

essa perspectiva da Medicina institucionalizou-se no Brasil de forma definitiva ao longo do século XIX, tempo em que foram inaugurados dois de

²⁹⁴ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Art. 56.

²⁹⁵ MASTROMAURO, Giovana Carla. *Surtos epidêmicos, teoria miasmática e teoria bacteriológica: instrumentos de intervenção nos comportamentos dos habitantes da cidade do século XIX e início do XX*. Anais XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

²⁹⁶ Várias posturas municipais tratavam dessas medidas profiláticas ao longo do século XIX. Sobre o assunto ver SOUZA, Maria Angela de Almeida. *Posturas do Recife Imperial*. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2002. Neste contexto, também se dá, em 1851, a inauguração do Cemitério do Bom Jesus da Redenção, popularmente conhecido por Santo Amaro. Cf. CASTRO, Vanessa de. *Das igrejas ao cemitério: políticas públicas sobre a morte no Recife oitocentista*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2007.

seus traços mais caros: o de que a medicina deveria penetrar a sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de sua prática, e o de que deveria constituir-se como apoio indispensável ao exercício do poder por parte do Estado²⁹⁷.

Não era, então, sem razão que aos (às) professores(as) era ordenado instalar a escola em locais adequados e providos de ventilação e boa iluminação. Gondra ainda destaca que na obra de regeneração desta *sociedade-corpo* iniciada pelos médicos do século XIX, “seria necessária uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata de educação”²⁹⁸. Não é de se estranhar que o Dr. Augusto Carneiro Santos tivesse seus artigos publicados no jornal do *Grêmio dos Professores Primários*. Através deste, os(as) docentes e demais leitores(as) interessados(as) pela educação ficavam sabendo que em cidades onde o clima é quente, como o Recife, “deve-se arborizar bem os lugares povoados”, a fim de “estabelecer ventilação”, não se esquecendo de usar “roupas apropriadas segundo o clima e a estação” para, assim, “fugir da influência direta da condição do clima que se deseja evitar”²⁹⁹.

O discurso profilático ganhava força em épocas de epidemia. No século XIX elas foram recorrentes e dos mais variados tipos. Muita gente morria naqueles tempos em que a microbiologia ainda não tinha realizado a sua revolução científica. O médico Octavio de Freitas chegou a fazer um levantamento das doenças que mais castigaram o Recife entre os anos de 1852 e 1890. O resultado de sua estatística foi o seguinte: a campeã das enfermidades era a tuberculose (15.563 mortos), seguida da varíola e da malária (Respectivamente, 10.891 e 3.604 mortos); depois vinha o cólera (3.476 mortos), a febre amarela (2.435 mortos), a disenteria (2.066 mortos), o tifo (1.620 mortos), a beribéri (958 mortos), o sarampo (621 mortos) e, por fim, fechando o cortejo fúnebre, a coqueluche (553 mortos)³⁰⁰. Diante disso, médicos, como o Dr. Aquino Fonseca, presidente do Conselho de Salubridade, propuseram diversas ações preventivas no intuito de obstar o aparecimento e/ou alastramento de moléstias. Uma delas era a vacinação.

²⁹⁷ GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *op. cit.* p. 525.

²⁹⁸ GONDRA, José Gonçalves. *Medicina...* p. 525.

²⁹⁹ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 3, 25 fev. 1884. p. 6.

³⁰⁰ FREITAS, Octavio de. “Mortalidade por moléstias zimóticas (1852-1890)”. *Apud.* ARRAIS, Raimundo. *O pântano e o riacho: a formação do espaço público no Recife do século XIX*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004. p. 363.

De fato, quando se observa a legislação referente à admissão de novos(as) alunos(as) nas escolas públicas vê-se que meninos e meninas que fossem portadores de “moléstias contagiosas ou repugnantes” não poderiam ser matriculados(as). Para que a matrícula de uma criança pudesse ser efetivada pelo(a) professor(a), era preciso que seu pai ou tutor responsável comprovasse que a mesma havia sido vacinada. Nos regimentos de 1876 e 1885, abre-se a possibilidade de a criança poder se matricular desde que o(a) professor(a) providenciasse a vacinação daqueles(as) alunos(as) “que ainda não tivessem sido ou não mostrarem indícios de haverem sofrido varíola” no prazo máximo de 30 dias³⁰¹. Os (as) professores(as) tinham que ficar atentos a qualquer sinal de manifestação da temível doença que começava com pequenas lesões na pele e seguia um curso evolutivo “definido de mácula, pápula, vesícula, pústula, crosta e cicatriz, sempre acompanhadas por uma intensa toxemia”³⁰². Assim, a vigilância do(a) professor(a) tinha que ser constante, não só no momento da matrícula. A qualquer tempo, se ele(ela) percebesse que algum(a) aluno(a) houvesse contraído uma “moléstia repugnante ou contagiosa” deveria retirá-lo da *aula*, somente permitindo o seu retorno após o completo restabelecido físico³⁰³.

Além das questões ligadas à saúde e ao vestuário, o(a) professor(a) tinha que ser pontual. Tanto nas instruções de 1855 quanto no regimento de 1859, as escolas públicas primárias deviam se guiar pelo seguinte horário: no turno matutino, das 8h às 11h, e no vespertino, das 15h às 17h³⁰⁴. Em 1859, a Diretoria Geral de Instrução Pública fez um pequeno acréscimo: quando se tratasse do período de inverno, o horário matutino começaria e terminaria um pouco mais tarde, das 8:30h às 11:30h. Para o turno vespertino, porém, não havia alteração de horário. No regimento de 1876 observa-se uma mudança substancial. As lições deviam principiar às 9h e se estender até às 11:30h. Às 12:15h, os(as) alunos(as) retornavam aos “exercícios” concluindo o dia escolar às 14h. O intervalo compreendido entre 11:30h e 12:15h era destinado,

³⁰¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, Art. 7, §10; *Regimento das escolas públicas da província de Pernambuco*, 1885, Art. 18, §8.

³⁰² GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin; ROSA, Camila Andrade Pereira da; TAISE, Fernandes Camercini. A varíola nos tempos de D. Pedro II. *Cadernos de História da Ciência*. Instituto Butantan, São Paulo, Vol. VII (1) Jan/jun 2011, p. 56.

³⁰³ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas públicas da província de Pernambuco*, 1885, Art. 13.

³⁰⁴ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da província organizadas pelo diretor geral interino em virtude do §8 do art. 3º da Lei Provincial nº 369, de 14 de maio do corrente anno*. Pernambuco, 1855, Art. 25; *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, Art. 22.

segundo a norma, para “descanso e recreio”³⁰⁵. Já no regimento de 1885, o horário ficou assim definido: das 9:30h às 14:30h, com um intervalo para recreio a ser definido pelo(a) professor(a) que não excedesse a 20 minutos³⁰⁶. Em todos esses casos, a fim de evitar atrasos, professores(as) e alunos(as) tinham que chegar cedo à escola. Ora, a responsabilidade de abrir a *aula* era do(a) professor(a). Para aqueles(as) docentes que morassem no mesmo local de trabalho, não seria esse um grande problema. Mas e quanto aqueles(as) que não partilhavam do mesmo prédio para residir e ensinar? Neste caso havia duas opções: ou se organizar para sair cedo de casa e abrir a escola, ou, então, confiar as chaves desta a alguém de sua confiança para ir abrindo-a enquanto ele(ela) não chegava. Em seu romance *Morbus*, ambientado no Recife imperial, o pernambucano Faria Neves Sobrinho situa a escola de primeiras letras de Antônio Simplício, o professor de Bernardo, numa casa térrea na Rua do Aragão, na Boa Vista. Só que o professor Simplício “residia noutra bairro, em Santo Antônio, e todas as manhãs, às oito horas, era o Benedito, um escravo, quem vinha abrir e varrer a casa da escola”³⁰⁷. Em todo caso, era melhor chegar cedo, pois à medida que o tempo ia passando corria-se o risco de os alunos se reunirem em grupo para promoverem “alarido e assuada na porta da aula” chamando a atenção da vizinhança e de quem passava pela rua, coisa que o(a) docente jamais devia permitir³⁰⁸. No já citado *Morbus*, o protagonista Bernardo, em seu primeiro dia de aula, se envolve numa briga com um dos alunos mais velhos enquanto Simplício ainda não chegara. A briga aconteceu próximo à porta de entrada, no corredor que dava acesso à sala. Pouco tempo depois de Fortunata, a escrava da família encarregada de levar e buscar Bernardo na escola saiu, este e Chiquitinho “rolaram ambos no ladrilho, aos murros e às dentadas” atraindo “gente na rua a enfiar olhares curiosos para aquela cena de pugilato”³⁰⁹.

Para quem visse essa escola do século XIX, dificilmente notaria que ali funcionava um estabelecimento de ensino primário, a não ser por determinados sinais inconfundíveis: o já citado alarido dos alunos na entrada ou na saída, o som de vozes entoando alguma leitura e tabuada, ou, se a escola funcionasse em uma casa térrea, o olhar furtivo e curioso pela janela. Claro que para os(as) vizinhos estava claro que naquela *casa* ou *sobrado* funcionava a *aula* do (a) professor(a) fulano(a) de tal. Apesar de o imóvel ter um número na fachada, a referência

³⁰⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, Art. 20.

³⁰⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas públicas da província de Pernambuco*, 1885, Art. 40 e Art. 52.

³⁰⁷ NEVES SOBRINHO, Joaquim José de Faria. *op. cit.* p. 51.

³⁰⁸ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, Art. 28, p. 7.

³⁰⁹ NEVES SOBRINHO, Joaquim José de Faria. *op. cit.* pp. 52-53.

social era estabelecida em função da pessoa ou negócio que o ocupava. Quando o professor Francisco Xavier Carneiro da Cunha se mudou da Caxangá para a Rua Direita, em Santo Antônio, ele teve o cuidado de avisar aos seus já conhecidos clientes e, também, aos novos pais de família que se quisessem obter mais informações sobre a sua escola e as condições de ingresso bastavam ir à “Rua da Aurora, casa da Exm^a professora D. Maria Carneiro de Lacerda Villa-Secca” para serem devidamente informados³¹⁰. As escolas públicas não tinham placas ou letreiros que as identificassem. Ainda que fossem instituições mantidas pelo Estado, ocupavam espaços privados. Eram casas-escolas. Tal estado de coisas começou a incomodar os homens encarregados da administração da instrução pública. Mesmo que não houvesse recursos para se construir prédios especialmente destinados ao uso escolar, pelo menos que se identificassem as escolas como sendo da esfera pública, ainda que estas funcionassem em imóveis particulares. Esta foi a aposta do diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portella quando elaborou o Regimento de 1859. Segundo este, na porta de cada escola pública primária da província seria fixada “uma tabuleta com as armas imperiais, indicando a que freguesia pertence, o sexo para que é destinada a mesma escola e qual a sua graduação”³¹¹. Esta norma está datada de agosto. No final deste mesmo ano, D. Pedro II desembarcava no Cais do Colégio [atual Praça 17] para uma visita à província que incluía algumas escolas públicas da capital no roteiro. É bem provável que Sua Majestade tenha vislumbrado essas tabuletas desenhadas com esmero para receber o representante da Casa de Bragança. Mas há que se perguntar se a medida de fato “pegou”. No caso de escolas como a do professor Serafim Pereira da Silva Monteiro, havia que se ter alguma adaptação. Vejamos o anúncio que ele publicou:

O abaixo assinado, professor público da 3^a cadeira de instrução primária da freguesia de Santo Antônio desta cidade, faz constar que sua aula acha-se aberta e funcionando desde o dia 7 do corrente, no primeiro andar do sobrado nº 46, Rua das Águas Verdes.

*Serafim Pereira da Silva Monteiro*³¹²

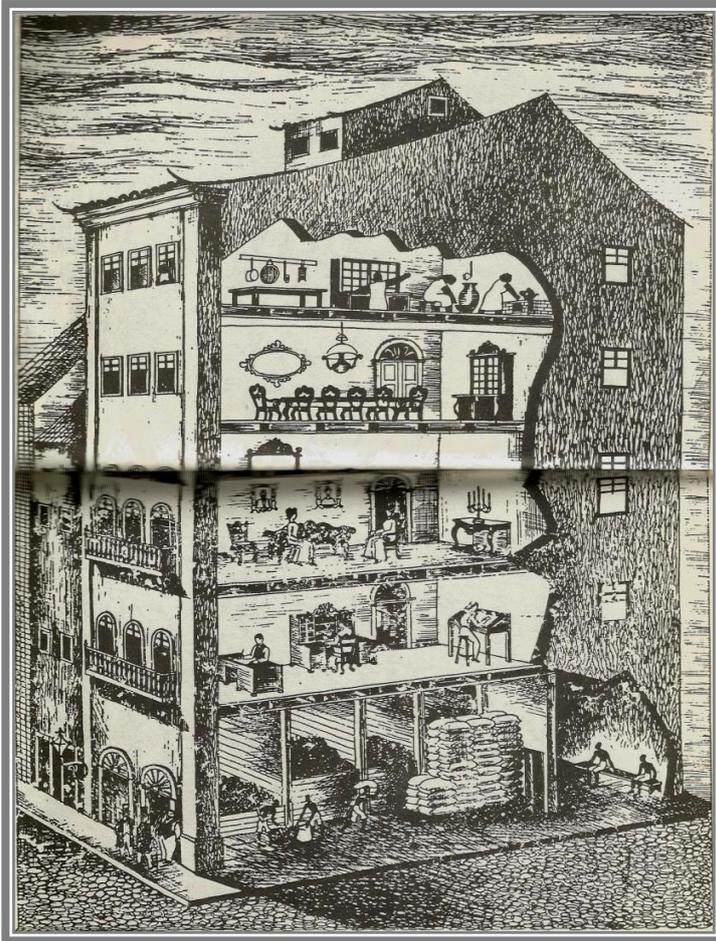
³¹⁰ FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 1681, 18 maio. 1858, p. 3.

³¹¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, Art. 6, p. 4.

³¹² FBN: *Jornal do Recife*, nº 23, 28 jan. 1865, p. 3.

Aqui temos um exemplo muito comum de escolas que funcionavam em sobrados, sobretudo em seus pavimentos superiores. O sobrado que Lula Cardoso Ayres desenhou para ilustrar o estudo de Freyre sobre o patriarcalismo urbano (fig. 4) representa um *tipo ideal* onde

Figura 4: Sobrado urbano de meados do século XIX



uma mesma família juntamente com seus(suas) escravos(as) ocupa todos os pavimentos do prédio. No entanto, um mesmo sobrado podia ser ocupado por diferentes negócios, ou mesmo, por diferentes famílias, cada qual em um andar. Em uma *escola de sobrado* a tabuleta podia ficar fixada na porta que dava acesso ao ambiente interno onde se encontrava a escola ou mesmo na fachada externa, com indicação do pavimento onde estava instalada a escola. Não é possível saber se, na prática, a medida foi cumprida em sua completude, mas o certo é que ela reaparece no regimento de 1885, estando ausente nas normativas de 1876. Naquele dispositivo, em vez

das armas imperiais, devia-se colocar, simplesmente, um dos três dísticos abaixo, conforme cada caso e em letras que pudessem ser lidas a certa distância³¹³:

“ESCOLA PÚBLICA PROVINCIAL PARA MENINOS”

“ESCOLA PÚBLICA PROVINCIAL PARA MENINAS”

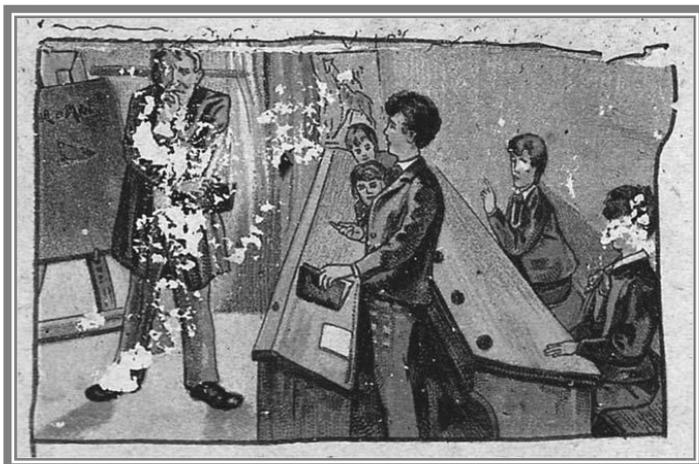
“ESCOLA PÚBLICA PROVINCIAL MISTA”

Uma vez localizada a escola e reunidos(as) os(as) alunos(as) e seu(sua) professor(a), como se apresentaria o cenário onde meninos e meninas aprenderiam a decifrar os mistérios do ler, escrever e contar? A primeira coisa que devia direcionar o olhar do visitante ao adentrar

³¹³ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Art. 126, p. 53.

nesse espaço seria, com certeza, a fileira de bancos de madeira dispostos um atrás do outro, assim como acontecia nas igrejas. Havia um rigor espacial a ser obedecido. As instruções de 1855 determinavam a disposição clássica do mundo escolar: os bancos “colocados perpendicularmente à cadeira do professor, de maneira que com uma vista d’olhos possa dominar toda a escola”³¹⁴. O tamanho de tais bancos, segundo o mesmo documento, devia ser calculado de modo que houvesse dois palmos para cada aluno. Ao contrário das “bancas” ou “carteiras” da atualidade, esses bancos eram longos e contínuos comportando vários(as) alunos(as) sentados(as) juntos(as). Além do assento, o banco também se compunha de uma prancha ou mesa, também contínua e levemente inclinada, onde eram colocados os tinteiros. O pinho era uma das madeiras utilizadas para fazer esses bancos e, tradicionalmente, eles não tinham encosto próprio. Ou seja, quando o aluno queria apoiar as costas, ele o fazia na mesa logo atrás do(a) colega. A figura 5 ilustra uma dessas salas de aula do século XIX onde podemos ver o modelo desses bancos e os tinteiros em cima.

Figura 5: Sala de aula no século XIX.



Esses bancos costumavam ter uma medida única sem considerar a estatura dos(as) alunos(as) que, por sua vez, tinham idades variando entre os 5 e os 12 anos. Para os(as) mais altos(as), por exemplo, o trabalho de escrita exigia mais esforço em função da postura mais reclinada do corpo, isto sem falar na falta de um descanso

para as costas; já para os menores, acontecia de os pés não tocarem o assoalho ou de a mesa ser alta demais. No regimento de 1885 percebe-se uma clara preocupação em adaptar os bancos às condições físicas dos(as) estudantes. A primeira recomendação era a de que os bancos das escolas fossem construídos de tal modo que os alunos neles sentados “pousem os pés no chão, tendo as pernas perpendiculares a este, as coxas em angulo reto com as pernas e o tronco em ângulo reto com as coxas”. Além disso, o banco devia ser provido de um encosto com uma altura suficiente que servisse de apoio para as costas e a inclinação da mesa não poderia ser

³¹⁴ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da província organizadas pelo diretor geral interino em virtude do §8 do art. 3º da Lei Provincial nº 369, de 14 de maio do corrente anno*. Pernambuco, 1855, Art. 20.

menor que 8% e maior que 10%. Para ajudar os carpinteiros na tarefa de confecção dos novos bancos, apresentava-se uma tabela com as medidas indicadas para cada estatura estimada dos(as) alunos(as), variando de 1m a 1,80m³¹⁵. Esse cuidado com a adequação do mobiliário escolar estava concorde com o discurso médico, como vimos. Um dos entusiastas do assunto, Rui Barbosa, escreveu, em 1883, sobre o tema em um parecer à Câmara dos Deputados se baseando em estudos publicados na Europa e nos EUA acerca dos efeitos na saúde e na moral das crianças proporcionados pela escola. Um dos problemas destacados pelo autor era o das “deformações do corpo” em função das “posições contrafeitas, a que os alunos são condenados entre nós pela mobília inadequada, de que geralmente nos servimos”³¹⁶. Mais adiante, ele apresenta estudos de vários especialistas, como o do Dr. Fahrner que analisando a relação entre as dimensões dos bancos e as idades dos(as) estudantes “fixou em sete o número de modelos para os discípulos de todos os tamanhos”³¹⁷. Ora, a tabela com orientações das medidas dos bancos apresentada no regimento de 1885 traz justamente 7 modelos possíveis de serem utilizados nas escolas.

Mas não eram apenas os bancos que integravam o cenário da *aula*. Existia um conjunto de artefatos que fazia parte do dia-a-dia dessas escolas e que desempenhavam papéis específicos na organização e execução do trabalho. Segundo o regimento de 1859, cada escola primária devia possuir, além dos bancos, os seguintes itens:

- I. A imagem do Senhor Crucificado.
- II. O retrato de Sua Majestade, o imperador.
- III. Um relógio.
- IV. Uma mesa com estrado e uma cadeira de braços para o professor.
- V. Duas cadeiras para as pessoas que fossem visitar a escola.
- VI. Um mapa do Brasil e outro de Pernambuco.
- VII. Um quadro grande de madeira pintado de preto.
- VIII. Esponjas e giz para os exercícios de aritmética e ortografia.
- IX. Quadros para leitura.
- X. Quadros com modelo de escrita.

³¹⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Art. 129, pp. 54-55.

³¹⁶ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares na da instrução pública*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883, p. 329.

³¹⁷ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares na da instrução pública*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883, p. 332.

XI. Ardósias, papel e compêndios para os meninos pobres.

XII. Ponteiros.

XIII. Cabides para chapéus.

XIV. Réguas.

XV. Talhas para água e vasilhas menores³¹⁸.

O crucifixo e o retrato de D. Pedro II evocavam o simbolismo da religião oficial e do Estado presentes naquele ambiente. Nas disposições de 1876 e de 1885, não há referência explícita a eles, mas não seria improvável supor a sua presença, em especial, do crucifixo, haja vista que era de praxe as aulas começarem e terminarem com uma oração, como veremos adiante. Por outro lado, o *relógio* era sempre referenciado como um artigo indispensável à escola. Nos regimentos, ele aparece ao lado de uma ajudante, a *campainha*. Ambos atuavam como agentes disciplinadores. Marcavam o tempo didático e contribuía para internalizar nos(as) alunos(as) e, também, nos(as) professores(as), a noção de tempo escolar. Por sua vez, este(esta) ator(atriz) principal em cena, o(a) professor(a), ocupava um lugar mais elevado, favorecido por um estrado, onde repousava a sua *cátedra*, ou seja, uma cadeira de braços onde ele(ela), mais comodamente apoiado(a), podia contemplar a *sua escola*. E esta era mesmo a intenção. O (A) professor(a) deveria ver todos(a) e, também, ser visto. O regimento de 1885 postulava uma altura de 15 cm para esse estrado³¹⁹. Mas além da cadeira do(a) professor(a), haveria duas outras cadeiras. Estavam ali para acolher algum membro da sociedade ou do Estado que, por ventura fosse visitar (e fiscalizar) a escola. Com relação aos dois mapas, do Brasil e de Pernambuco, eles compreendiam recursos didáticos visuais, geralmente pendurados nas paredes de forma permanente e utilizados nas aulas de geografia. Defronte aos (às) alunos(as), montado sobre um tripé, estava o “quadro de madeira pintado de preto”, o popular *quadro negro* onde eram realizados os exercícios de “aritmética e ortografia” com uso do giz. Para apagar, usava-se esponjas, possivelmente de origem vegetal. Além deste quadro, havia outros menores para uso individual do(a) aluno(a). Eram denominados de “ardósias”, pequenos quadrinhos retangulares onde os(as) alunos(as) deviam se exercitar antes de passarem à folha de papel. Nas escolas do século XIX, como o papel não era tão barato, as crianças que ainda não dominavam as técnicas de escrita, utilizavam a ardósia. Esta, em seu estado natural, é, antes

³¹⁸ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, Art. 8, p. 5.

³¹⁹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Anexo: Tabela de fornecimento de móveis para as escolas primárias, p. 96.

de tudo um tipo de rocha com cores variando entre marrom-vermelho escuro, cinza claro, verde, azul escuro ou violeta. Utilizada nas construções de casas e igrejas, passou a ser empregada na escola desde, pelo menos, a Baixa Idade Média. Na passagem do século XVIII para o XIX seu uso alcançou maior difusão. Em seu estudo sobre o tema, Barra classifica as ardósias escolares em dois tipos: naturais e artificiais. Nas primeiras, a pedra era cortada e aplainada nas bordas sendo acompanhada por um lápis, também de ardósia, para se escrever nela. No segundo caso, tratou-se de um aprimoramento, já que a ardósia natural era muito dura, fria e quebradiça. Fez-se um segundo tipo, com lâmina de ferro esmaltada ou com madeira pintada de preto. Para proteger as pedras de ardósias colocaram-nas em molduras formando uma espécie de quadro negro portátil³²⁰.

Figura 6: Menina fazendo a lição de casa, Albert Anker.



Albert Anker, o autor desta pintura, viveu entre 1831 e 1910. Era suíço e teve como principal tema de sua arte, a vida cotidiana das pessoas do campo. Muitas de suas telas representam cenas de estudantes e das escolas de primeiras letras de sua terra natal. Nesta imagem vemos uma menina escrevendo na ardósia.

Para acompanhar as lições, havia compêndios de leitura e cálculo, de autores devidamente autorizados pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Para auxiliar na compressão da lição exposta, o(a) aluno tinha à sua disposição, quadros com exemplos de leitura e modelos de letras escritas. Eles podiam ser vistos dispostos nas laterais dos bancos. Nos exercícios de leitura de sentenças e letras do alfabeto, o(a) professor(a) apontava no quadro o item a ser lido pelo(a) aluno(a), ou este (esta) fazia-o, seguindo indicações do(a) docente.

Isso explica a necessidade dos “ponteiros”. Para matar a sede nos dias quentes, depois do recreio ou quando o trabalho estava puxado era só pegar uma canequinha ou outra vasilha e se valer da *talha ou jarra de barro* com água fresca. Tanto ao ir embora, ao término do dia de *exercícios*, ou quando se chegava à escola, pela manhã, todos deviam colocar seus respectivos chapéus no

³²⁰ BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista*. Curitiba, nº 49, jul/set 2013, pp. 121-137.

cabide. Não era correto ficar na sala com a cabeça coberta. Para evitar tumultos, bom mesmo era ter vários desses cabides. Um para cada *classe* de alunos.

Na descrição da escola do professor Simplício, personagem de seu romance *Morbus*, Faria Neves Sobrinho não poupou detalhes sobre o cenário que faria parte da vida de Bernardo por seis anos:

no centro da sala comprida e estreita, de cujas paredes sujas de poeira pendiam, caprichosamente suspensas, rente ao teto, complicadíssimas teias de aranhas, alinhavam-se seis ordens de bancos de madeira, desprovidos de encostos, desvernizados, porém polidos e lustrosos do contínuo roçar das calças dos alunos. Junto às paredes dispunha-se uma fila de longas mesas estreitas, de tampo em declive, que, destinadas à escrita, ostentavam, de espaço em espaço, pequenos furos circulares, de onde emergiam os tinteiros, toscos boiões de louça branca, lembrando pela forma os vasos em que se vendem pomadas e unguentos nas farmácias. A fila rodeava a sala em toda a volta, somente interrompida em três pontos: um, que deixava livre a passagem da sala para o corredor [...] outro, ao fundo da sala, em frente à porta de um quarto escuríssimo e úmido, depósito de jarra de água e de móveis inúteis [...] e finalmente o terceiro, em toda a extensão da parede da frente, franqueada por duas janelas baixas, por onde encontrava ingresso fácil toda a poeira que o vento fazia turbilhonar na rua. [...] Entre as janelas, ocupando todo espaço entre elas, deitava-se um largo estrado de pequena altura, sobre o qual erguia-se, imponente e dominadora, a mesa do professor Simplício³²¹.

No trecho acima se vê que os tinteiros ficavam em mesas à parte, dispostas nas laterais da sala. Considerando o manuseio das tintas por mãos ainda pouco habilitadas, tal organização reservaria os bancos para os trabalhos de leitura e treino nas ardósias. Como constatou o diretor Joaquim Pires Machado Portela,

a ninguém é desconhecido que os meninos costumam gastar muito papel com seus primeiros escritos até que aprendam a formular os caracteres do alfabeto maiúsculo e minúsculo. Por isso, têm alguns professores adotado nesta e em outras províncias o serem em ardósias os primeiros exercícios de escrita. Se há economia por um lado, há por outro, quanto a mim, o inconveniente de se acostumarem a escrever com os dedos duros e mão pesada pela falta de habilidade com o creião. Os músculos digitais devem ir logo contraindo a agilidade que se precisa para a escrita, o que só se consegue com o uso da pena, principalmente pelas linhas retas e curvas para ir logo habituando-se a fazer os finos e talhados das letras³²².

³²¹ NEVES SOBRINHO, José Joaquim de Faria. *op. cit.* pp. 49-50.

³²² *Relatório que ao Ilustríssimo e Exm^o Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela.* Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia.* Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, p. 25.

Para o diretor, havia vantagens e desvantagens no uso da ardósia. O lado bom era a economia de papel; o ruim, os vícios de escrita adquiridos pelo constante uso do “creião”, como era designado o lápis usado para escrever nas ardósias. Por ser um tipo de lápis duro e grosso, ao contrário da pena, exigia que as crianças imprimissem força nos dedos para traçar os caracteres. A ardósia foi um recurso didático bastante popular, tanto que ainda podia ser encontrada em algumas escolas primárias em meados do século XX³²³.

Figura 7: A lição: aula de redação, Albert Anker.



Nesta tela, Albert Anker apresenta-nos duas meninas ensaiando a escrita com uso da pena.

Na escola do professor Simplício, ainda seguindo a narrativa de Faria Neves Sobrinho, as janelas abertas, por sua vez, não só arejavam o ambiente, como também facilitavam a entrada de poeira, além de atraírem o olhar curioso de quem passasse pela rua justamente por serem baixas. Entre elas, estava a mesa do professor, erguida sobre o estrado e num quarto, ao fundo, a jarra garantia a reserva de água para os momentos de sede.

Cabia ao Estado o fornecimento do material a ser utilizado nas escolas. Os(As) professores(as) tinham que inventariar os móveis e utensílios da escola sempre que entravam no exercício da *cadeira*, quando deixavam-na ou quando eram-lhe fornecidos os materiais solicitados. Esse inventário era entregue ao delegado literário, assim como a relação dos móveis e demais objetos de que o (a) docente precisaria para suas aulas. Estavam excluídos aqui livros e cadernos. Para os alunos pobres, em particular, desde o Regulamento de 12 de maio de 1851, se previa que o gasto com penas, tintas e tudo o mais que fosse indispensável ao ensino ficaria a cargo da Fazenda Provincial³²⁴. Esta disposição

³²³ Em sua pesquisa sobre a formação de professores em Mato Grosso, Soares coletou o seguinte depoimento de um docente acerca de seu processo de alfabetização nos anos 1950: “os livros naquela época não tinham nada, era só um caderninho que a gente comprava na bodega, um caderno de vinte folhas e um lápis, só isso, muitas vezes até nós escrevíamos naquele quadrinho, um quadro que a gente escrevia com um lápis chamado creião, creião era um lápis para escrever naquela tábua, uma tábua pequena, passado uma tinta em cima e você escrevia com aquele lápis, hoje não existe mais aquilo, me lembro muito bem quando a gente escrevia naquela tábua”. SOARES, Wilson José. *Trajetórias, formação e docência de professores de geografia em Rondonópolis-MT: uma reflexão a partir de suas memórias no período de 1930 aos anos 2000*. Tese. Doutorado em Geografia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, SP, 2012. p. 52.

³²⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, art. 80, p. 1.

foi reafirmada nos regulamentos posteriores e seus respectivos regimentos incluindo, inclusive, o fornecimento de livros. No Regulamento de 14 de maio de 1855 postulou-se ainda que

aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário decente e simples quando seus pais, tutores, curadores ou protetores o não poderem ministrar, justificando-se previamente sua indigência perante o diretor geral por intermédio dos delegados literários e conselhos dos respectivos distritos³²⁵.

Mas nem sempre o Estado conseguia cumprir o que estava expresso na letra da Lei. Foi o que constatou o presidente Henrique Pereira Lucena já em meados da década de 1870:

grande número de meninos não vai a escola porque seus pais não podem vesti-los e dar-lhes os objetos necessários ao estudo. A lei nº 369 autoriza a despesa necessária para auxílio dos meninos pobres, e esta disposição foi mantida na reforma. Entretanto, a falta da indispensável quota votada na lei de orçamento tem dado lugar a que a proteção legal se não tenha efetiva em favor da infância que mais dela precisa³²⁶.

Uma década antes, outro presidente, João Silveira de Souza, discursava aos deputados provinciais sobre a necessidade que se sentia “nas escolas da província quanto aos móveis e mais objetos e utensílios que lhe são indispensáveis para seu uso e de que poucas se acham providas, e ainda assim, mal”³²⁷. A falta de dinheiro para móveis e materiais de uso escolar, bem como para a assistência às crianças menos favorecidas contribuía para o aumento da evasão escolar. Sem ter recursos para bancar gastos diários com roupas, penas, tintas e livros, não restava outra opção aos pais senão tirar o filho ou a filha da escola. Era melhor ficar trabalhando junto à família, pois assim teriam menos despesa e mais um braço para ajudar.

Mas não eram só as famílias que se viam prejudicadas. Os(As) professores(as) também não iam nada bem. Sem os materiais necessários ficava difícil ensinar. Para driblar esse contratempo, tinha professor(a) que cobrava uma espécie de “tributo” aos pais. Uma nota publicada no *Diário de Pernambuco* informava que por determinação do presidente da província todas as despesas relativas à água, tinta e limpeza das escolas públicas eram de responsabilidade da Tesouraria Provincial, assim sendo, a Diretoria Geral de Instrução Pública vinha informar “aos pais ou tutores dos meninos de ambos os sexos dessas escolas que estão

³²⁵ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 153, 5 jul. 1855, p.1.

³²⁶ CRL: *Falla com que o excellentissimo senhor desembargador Henrique Pereira de Lucena abriu a Assemblêa Legislativa Provincial de Pernambuco em o 1.o de março de 1875*. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa e F. & Filhos, 1875. p. 54.

³²⁷ CRL: *Relatório apresentado na abertura da Assemblêa Legislativa Provincial em o 1.o de março de 1863 pelo excellentissimo senhor doutor João Silveira de Souza, presidente de Pernambuco*. Pernambuco, Typ. de M.F. de Faria & Filho, 1863. p. 13.

desonerados dessa espécie de imposto abusivamente exigido de seus discípulos pela maior parte dos professores”³²⁸.

Outra opção seria o(a) professor(a) bancar do próprio bolso, como o fez José Belizário Marinho Falcão, de Triunfo. Com 74 alunos matriculados em sua escola e dispondo de apenas três bancos e duas classes, Belizário remete, em 1875, à Inspetoria Geral, uma relação dos móveis e utensílios necessários à sua escola. Um ano havia se passado sem que nenhuma providência tivesse sido tomada. Diante disso, o professor resolveu, ele mesmo, bancar o material, desembolsando a cifra de 216 mil réis. A lista incluía bancos, mesas, cadeiras, estrado, cabides e tinteiros. Anos mais tarde, em 1880, a província ainda devia ao professor o reembolso do dinheiro gasto, já que o mesmo fizera tudo com a anuência da Inspetoria. E não poderia ser de outra forma, pois como disse João Barbalho, a escola de Belizário não havia sido contemplada com recursos financeiros à época por ter sido atingida a cota orçamentária destinada à instrução pública. Por isso mesmo, o inspetor considerava um dever de justiça da Assembleia atender a petição do professor no sentido de restituir-lhe os 216 mil réis³²⁹. Finalmente, através da Lei de Orçamento de 29 de julho de 1880, a província reconheceu a dívida destinando ao referido professor o reembolso do valor anteriormente gasto³³⁰.

Outro caso semelhante ocorreu no Recife envolvendo dois professores da 3ª e 4ª cadeiras do sexo masculino da Boa Vista. Eles resolveram encomendar alguns móveis ao marceneiro Vicente Moreira da Silva, que tinha sua “oficina” na Rua das Hortas, nº 20, em São José³³¹. Feito o serviço e entregue a encomenda, o marceneiro, então, mandou a conta para a então Diretoria Geral de Instrução Pública. Para sua surpresa, a Diretoria alegou desconhecer o serviço, negando-lhe o pagamento. A razão era muito simples: ao contrário de Belizário, os professores contrataram o serviço sem a autorização do órgão competente. Nem comunicaram ao delegado literário, nem à própria Diretoria. Ignorando os trâmites burocráticos, os docentes resolveram entrar em contato com o marceneiro de São José para dotar as suas respectivas escolas dos móveis necessários. Estes custaram 570 mil réis, segundo informava o próprio Vicente Moreira da Silva em petição dirigida à presidência da província em fevereiro de 1865. A encomenda já tinha sido entregue “há meses” nas respectivas escolas³³². Neste requerimento,

³²⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 209, 17 set. 1851, p. 2.

³²⁹ ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, José Belizário Marinho Falcão, Caixa P 144.

³³⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 175, 2 ago. 1880, p. 1.

³³¹ FBN: *Almanack administrativo mercantil e industrial da província de Pernambuco para o anno de 1861 organizado por José de Vasconcelos. 2º anno*. Pernambuco: Typographia de Geraldo Henrique de Mira & Co. 1861. p. 289.

³³² APEJE: Documentos Manuscritos, *Instrução Pública*, v.17, fls. 107.

Vicente dizia que remetera outra petição à Diretoria, mas que por razões misteriosas, o documento havia se perdido, sem que ninguém assumisse a responsabilidade sobre o fato. Por isso, ele reiterava o pedido, agora à presidência da província. Ao final do texto, é possível ver a assinatura irregular de Vicente, denunciando uma provável falta de intimidade com a palavra escrita.

Para a decepção do marceneiro de São José, a Diretoria alegou, em ofício de 6 de julho, que nos casos de encomendas deste tipo, os contratos eram firmados “pelos delegados literários com autorização e aprovação desta Diretoria”. Uma vez não tendo procedido desta forma, “torna-se nulo este contrato por incompetência de uma das partes contratantes”. Assim sendo, não havia o que pagar. Além disso, a Diretoria afirmou, com base no que disseram os professores que os referidos móveis “eram muito fracos e mal feitos de pouca ou nenhuma duração”³³³. Em ofício de 6 de setembro dirigido ao chefe da Repartição de Obras Públicas, o presidente da província solicitava um parecer técnico sobre o caso do marceneiro de São José para poder “deliberar acerca do pagamento”. Era preciso saber se os móveis que estavam sendo utilizados pelos dois professores e seus alunos na Boa Vista valiam mesmo 570 mil réis³³⁴. A existência do ofício sugere que Vicente Moreira da Silva não deve ter entregue os pontos depois das declarações da Diretoria; ao contrário, deve ter impetrado outra petição à presidência que, por sua vez, diante do disse-me-disse resolveu recorrer à opinião de técnicos especializados para ter uma real avaliação do caso. Se o marceneiro recebeu ou não o pagamento pelos seus serviços não sabemos. Talvez o tenha recebido em parte. Mas o interessante nessa história é que foram os professores, promotores da confusão, que resolveram por si só, equiparem suas *aulas* com o que estava faltando.

3.2 TEMPO, MÉTODOS E DISCIPLINA

O cenário escolar, formado pelos móveis, pelo aspecto arquitetônico da sala e pelos demais equipamentos didáticos, fazia parte de um programa que envolvia não só os saberes disciplinares, mas também os comportamentais configurando um amplo aprendizado por parte dos(as) alunos(as). Ou seja, agia como um componente pedagógico, pois era imbuído de uma intencionalidade educativa. Como dissemos, o rito inicial evocava a presença da religião oficial no ambiente escolar. Não se devia começar ou terminar o dia de exercícios sem orar. O

³³³ APEJE: Documentos Manuscritos, *Instrução Pública*, v. 18, fls. 11- 11v.

³³⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 210, 12 set. 1865, p. 1.

regimento de 1859 até definiu quais as orações que deveriam ser pronunciadas pelo(a) professor(a) juntamente com seus(suas) alunos(as): pela manhã, rogava-se ao Espírito Santo. À tarde, à Virgem Santíssima³³⁵. Uma vez realizada a oração, passava-se aos trabalhos ou ao descanso, conforme o caso.

Nessa escola, como dissemos, havia estudantes de variadas idades e graus de conhecimento juntos num mesmo espaço, numa mesma sala. Diante do(a) professor(a) havia um grupo heterogêneo, mas que era espacialmente distribuído de maneira a marcar uma certa homogeneidade dentro dessa casa-escola. Essa organização ocorria por meio da *classe*. Uma, duas ou até mais fileiras de bancos representava, dependendo da quantidade de crianças, uma classe, reunindo aqueles(as) alunos(as) que se encontravam em um mesmo nível de aprendizado. Haveria tantas classes quanto fossem os conteúdos a serem trabalhados de forma progressiva de complexidade. As instruções de 1855 previam a existência de quatro classes, já no regimento de 1859 era o dobro. A primeira classe representava o nível mais elementar, inicial do aprendizado; a última, o mais adiantado e terminal do curso. Cada aluno(a) sentava no banco correspondente à sua classe. Nas escolas mistas, não se podiam sentar, promiscuamente, alunos e alunas no mesmo banco. Havia que ter fileiras de meninas e de meninos. E na hora de sair, as meninas tinham a preferência³³⁶. Segundo a normativa de 1859, ao(à) professor(a) competia a direção exclusiva da 8ª classe, ficando as demais a cargo do adjunto e do decurião. Para saber como andava o trabalho nas outras classes, o(a) docente “exercitava-as” de forma alternada e frequente. Assim, ele(ela) tinha como passar por toda a escola, observando cada aluno(a), ainda que a maior ênfase recaísse sobre os(as) da 8ª classe. As professoras, em particular, também deviam organizar as *classes* de costura. Eram quatro: “princípios de costura”, “costura chã” (roupas de uso cotidiano, geral), “bordado e labirinto” e “marca”³³⁷.

Sendo diversas as classes e, portanto, igualmente diversos os conteúdos a serem trabalhados, era preciso alguma sistematização. Esta última se traduzia não só pelo emprego de um segundo professor (adjunto) e de alunos mais adiantados (decuriões), mas também por uma economia do tempo. Numa tabela de 1859, vê-se uma grande preocupação com o uso do tempo. Cada ação é cronometrada. Não só as que se referem mais diretamente ao ensino das matérias,

³³⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, p. 13.

³³⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, Art. 21, 26, p. 4.

³³⁷ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, Art. 13, p. 12.

mas também as que dizem respeito aos ritos que integram o dia escolar. O trabalho é dividido em duas seções: um pela manhã e outra à tarde. Na parte da manhã, a primeira seção deveria ter duração máxima de 1h15min; a segunda, de 1h. Na parte da tarde, 1h para a primeira e 30min para a segunda seção. Pelos cálculos da Diretoria Geral de Instrução Pública, o(a) professor(a) gastaria, pela manhã, 30 minutos com “trabalhos preparatórios e recitação da oração”, depois, mais 15 minutos com “terminação dos trabalhos, chamada dos alunos, recitação da oração final e saída por classes”. Na parte da tarde, seriam 15 minutos para “distribuição das ardósias e colocação dos alunos em seus respectivos lugares” e outros 15 para a finalização dos trabalhos da *aula*, conforme a mesma ritualística da manhã. E o recreio? Onde ficava? Como a escola funcionava das 8h às 11h, e das 15h às 17h, o intervalo entre os dois turnos era consagrado ao descanso do(a) aluno(a). Mesmo porque este(a) seguia para a sua casa, a fim de se alimentar.

Essa organização do tempo escolar levada a efeito pela Diretoria Geral de Instrução Pública na pessoa de seu diretor, Joaquim Pires Machado Portela, foi objeto de apreciação por parte de um professor de primeiras letras do Recife. Tratava-se de Antônio Rufino de Andrade Luna, regente da escola do sexo masculino de Fora de Portas, situada na parte norte do atual Bairro do Recife. No relatório que elaborou a pedido da própria Diretoria sobre a tabela de distribuição das classes e horários, o professor notou que para se adequar à precisão do tempo estabelecido pelo Regimento, o relógio era um artigo indispensável:

não posso deixar de apresentar ainda à V. Ex^a, a necessidade de um relógio nas escolas para a perfeita regularidade dos seus trabalhos, pois, como sabe V. Ex^a, estando as horas do exercício distribuídas pelas diversas matérias do ensino para proceder-se de conformidade com a tabela ‘A’ das instruções em vigor que marca a hora dos exercícios de cada seção, bem sensível se torna semelhante falta. Acho preferível o relógio ao uso da ampulheta, pela inconveniência do cuidado que esta reclama³³⁸.

O professor não se mostra contrário à organização do tempo, mas entende que ela demanda uma maior precisão e melhor praticidade. Neste item, a ampulheta saía perdendo, o que também não deixa de ser um dado interessante: a fala do professor sugere que este antigo instrumento de medição do tempo também devia ser utilizado pelos(as) professores(as) em suas aulas. Por outro lado, o professor entendia que a norma precisava de ajustes no que dizia respeito ao horário de funcionamento geral da escola. A Diretoria Geral de Instrução Pública

³³⁸ Relatório apresentado ao diretor geral pelo professor de instrução primária de Fora de Portas, Antônio Rufino de Andrade Luna, em 30 de janeiro de 1861. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 97, 27 abr. 1861, p. 1.

também suspeitava disso. Pelos menos queria ter certeza, por isso resolveu fazer um teste: em algumas escolas previamente selecionadas, em vez de as aulas começarem às 8h pararem às 11h e retomarem às 15h para finalizar o dia às 17h, elas deveriam seguir um curso contínuo, das 9h às 14h. A escola do professor Luna, então, foi uma das escolhidas para a experiência-piloto³³⁹. E é sobre esta experiência que ele comenta em seu relatório. Ao comparar os dois horários de funcionamento da escola, ele não teve dúvidas em apontar qual era o melhor: “logo nos primeiros dias, segundo a adoção desta medida, observei que a frequência d’aula crescia notavelmente”. A razão disso estava no perfil socioeconômico do alunado:

as escolas públicas, como se sabe, são na maior parte frequentadas pela gente pobre, cujos recursos são insuficientes para pagarem a quem lhes sirva e faça as compras de suas casas. Daí nasce a necessidade de lançarem mão dos filhos que, frequentando ao mesmo tempo a escola, têm de atender, de preferência, a tais deveres que suas necessidades reclamam. Quando os trabalhos escolares principiavam às oito horas da manhã, não lhes restava tempo bastante para isso de forma que pudessem estar na escola àquela hora. Sucedia, pois, cometerem sucessivas faltas porque nem sempre podiam acabar esses afazeres a tempo de almoçarem e prepararem-se para a escola³⁴⁰.

Havia, então, um descompasso entre a proposta oficial e a realidade social; um descompasso entre o horário da escola e o horário de casa onde se acordava cedo para trabalhar, arrumar as coisas, sair para buscar algum alimento, ajudar na cozinha. Nessas crianças, “a concepção de trabalho era inserida de forma precoce em suas vidas, a começar pelos trabalhos domésticos a que eram submetidas ainda dentro da esfera familiar”³⁴¹.

A escola do professor Rufino estava localizada na região portuária da cidade. Aqui encontramos as firmas de comércio estrangeiro e de câmbio, os bancos ingleses, os serviços de estiva, os armazéns, a Alfândega e a sede da Companhia de Comércio. Tal concentração de serviços e empresas elevava os preços dos imóveis mais bem localizados na parte central do Bairro do Recife. No entanto, também tínhamos muitas pensões e cortiços nas ruas estreitas e mais distantes do glamour comercial, como em Fora de Portas, mais ao norte. Esses

³³⁹ As demais foram: no bairro de Santo Antônio, no Recife: as escolas de Vicente Ferreira de Siqueira Varejão e Alexandrina de Lima e Albuquerque; na Boa Vista, a de Simplício da Cruz Ribeiro; em Olinda, a de João Antônio da Costa Medeiros; no Cabo, a de Claudino dos Santos Lopes Castello Branco; em São Lourenço da Mata, a de Gervazio Elycio Bezerra Cavalcanti, e, em Venda Grande [trecho entre as praias de Piedade e Candeias, em Jaboatão], a de Manoel Antônio de Albuquerque Machado. FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 177, 1 ago. 1860, p. 2.

³⁴⁰ Relatório apresentado ao diretor geral pelo professor de instrução primária de Fora de Portas, Antônio Rufino de Andrade Luna, em 30 de janeiro de 1861. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 97, 27 abr. 1861, p. 1.

³⁴¹ CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. Infância e caixearagem: ritos de passagem para a idade adulta no mundo do trabalho no Recife do século XIX. In: MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emília (orgs): *História da Infância em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. p. 71.

estabelecimentos demandavam serviços domésticos e ofereciam moradias mais em conta³⁴². Aqui, segundo o censo de 1872, 2372 pessoas trabalhavam no “serviço doméstico” e 484 eram “criados e jornaleiros”. Os “marítimos” eram em 594. Havia, ainda, o grupo dos 459 “comerciantes, guarda-livros e caixeiros”, a maioria composta de estrangeiros, provavelmente de portugueses que contavam com 1.110 indivíduos. Era na parte mais distante do “centro” do Recife Antigo, próxima à Igreja do Pilar, que Rufino ensinava.

Em relatório de 1857, o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela, também constatou que muitos desses alunos, sendo “filhos de pessoas pobres, são eles mesmos que muitas vezes, na falta de escravos ou criados, vão comprar as provisões do dia ou tratar de outros arranjos domésticos”. Tal situação contribuía para que a frequência em muitas escolas da capital fosse 1/3 com relação ao número de matriculados. A situação era ainda pior nas escolas do “mato”³⁴³. Em épocas de carestia de alimentos, ficava tudo mais difícil e a escola podia sofrer ainda mais com a perda de alunos. Ora, ir à escola demanda uma preparação: vestir-se, almoçar (o nosso café da manhã de hoje) e ser levado pela mãe, pai, irmão mais velho, ou algum parente. Demandava um tempo precioso para essas famílias. Tempo que não dava. Daí os atrasos recorrentes prejudicando o andamento das lições. Se bem que também havia um ou outro aluno aproveitando-se dessa situação para dar uma *escapulida* da aula. Era o tipo de menino que estando “aborrecido” com a escola, “de propósito demorava-se nesses serviços, procurando sempre um pretexto para fazê-lo”, queixava-se o professor Luna³⁴⁴.

A mudança no horário foi bem vista pelos “pais de famílias”. Não só por ganharem mais uma hora pela manhã, mas também por causa da distância entre a casa e a escola, já que o horário oficial (8h-11h/15h-17h) levava muitos pais a deixarem seus filhos na escola o dia todo “a despeito mesmo do incômodo de mandarem aí o jantar, a fim de que lhes poupassem as repetidas viagens prejudiciais, quer à saúde, quer à economia”³⁴⁵. Ou seja, havia escolas em que

³⁴² Esses cortiços e pensões do Bairro do Recife sofrerão um revés na década de 1910 durante o processo de remodelação que resultou na demolição de boa parte do casario oriundo dos séculos XVII ao XIX, incluindo a primeira igreja da cidade, a Matriz do Corpo Santo, do século XVI. A presença destas moradias coletivas era vista com preocupação pelas autoridades que a exemplo das reformas realizadas em Paris e no Rio de Janeiro procuraram “civilizar” a cidade livrando-a do que percebiam como um perigoso inconveniente social.

³⁴³ CRL: *Relatório que ao Ilustríssimo e Exm^o Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, pp. 34-35.

³⁴⁴ *Relatório apresentado ao diretor geral pelo professor de instrução primária de Fora de Portas, Antônio Rufino de Andrade Luna, em 30 de janeiro de 1861*. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 97, 27 abr. 1861, p. 1.

³⁴⁵ *Relatório apresentado ao diretor geral pelo professor de instrução primária de Fora de Portas, Antônio Rufino de Andrade Luna, em 30 de janeiro de 1861*. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 97, 27 abr. 1861, p. 1.

devido às dificuldades em levar e trazer as crianças repetidas vezes, muitas famílias simplesmente deixavam-nas na aula tomando sua refeição durante o intervalo das 11h às 15h. O problema é que para isso acontecer, a escola tinha que estar aberta, com a supervisão do(a) professor(a) ou de alguma pessoa de sua confiança. Em seu relatório, o professor Luna afirma categoricamente que o intervalo compreendido entre as 11h e às 15h era utilizado pelos(as) docentes para tratar de assuntos particulares. Era, portanto, a sua *hora de folga*:

é incontestável que as horas decorridas de onze da manhã às três da tarde são mais aproveitáveis do que as decorridas das duas da tarde em diante, seja qual for o negócio que o professor tenha a tratar.

Assim sendo, se havia escolas onde os(as) alunos(as) passavam o dia, inclusive jantando devido às dificuldades de suas famílias, o(a) professor(a) teria que estar presente ou garantir que a escola estivesse em boas mãos até ele voltar de algum compromisso. Se a escola fosse a sua própria residência, a logística, então, seria mais fácil, em virtude da presença da esposa ou de algum outro(a) parente. Caso contrário, ele(ela) teria que garantir a escola aberta, ou, então, correr o risco de ver os pais de famílias retirarem seus(suas) filhos(as) da aula. Em todo caso, Luna afirma que uma escola que funcionasse das 9h às 14h era uma desvantagem para o professor por privá-lo das melhores horas do dia para sua folga, “mas o considerável proveito que daí resulta para o ensino, compensa bem a falta que o professor possa sentir no emprego dessas horas”.

Ele apostou certo. Ao longo da segunda metade do século XIX este seria o horário oficial das escolas de primeiras letras: a escola aberta uma vez ao dia, em jornada contínua, das 9h às 14h, com leves ajustes. A experiência havia demonstrado que para um melhor ganho de tempo e maior frequência escolar era preciso levar em consideração à realidade das escolas e do perfil de quem as usufruía. Neste sentido, os(as) professores(as) eram os(as) maiores especialistas no assunto e fontes importantes de informação. Em seu relatório anual à presidência da província, o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela, já de posse das considerações do professor Luna e de outros docentes, avaliou que

não só pelo que tenho observado em alguns mapas, como pelo que me têm dito alguns professores, a frequência dos alunos tem melhorado depois da medida que, como ensaio eu havia mandado adotar em várias escolas e que o diretor geral interino generalizou: de haver aula uma só vez ao dia³⁴⁶.

³⁴⁶ CRL: *Relatório apresentado ao Exm^o Sr. presidente desta província pelo diretor geral da instrução pública provincial*. In: *Exposição do presidente da província, Leitão da Cunha à Assembleia Legsilativa Provincial em 1 de abril de 1861*. Anexos do relatório da presidência. p. 3.

Outro exemplo deste recurso ao corpo docente está no Regimento de 1876. Neste, diferentemente do que ocorreu com o de 1859, o inspetor geral interino, João Batista Regueira Costa, informava que

a divisão por classe e o tempo que deverá durar cada exercício serão regulados em um programa de estudos que expedir-se-á ulteriormente, ouvidos a respeito os professores primários que aprouver ao inspetor geral e podendo o programa ser revisto e alterado conforme convier³⁴⁷.

Não encontramos, durante a pesquisa, o referido documento, mas vislumbramos nas disposições de 1885 uma proposta de economia temporal. Dissemos proposta porque, ao contrário do exposto no Regimento de 1859, esse horário era facultativo aos(as) professores(as) podendo estes elaborarem outros, desde que obedecessem aos seguintes princípios:

- 1º) Os exercícios não deveriam ser contínuos, mas separados por intervalos destinados à outras atividades, incluindo o recreio;
- 2º) Os exercícios que exigissem maior atenção do aluno, tais como a aritmética, a gramática e a redação, deveriam ser trabalhados mais cedo;
- 3º) As lições de Língua Nacional deveriam ser diárias, com duração mínima de 1h sem contar os intervalos;
- 4º) Também eram diários os exercícios de escrita propriamente dita, com exceção das classes mais adiantadas;
- 5º) Outras matérias podiam ser ensinadas em dias alternados³⁴⁸.

No caso das escolas mistas onde houvesse “uma grande frequência escolar ou por outro motivo de conveniência para o ensino”³⁴⁹ poderia ser feita uma divisão dos grupos de alunos(as) por idade para estudar em horários diferentes. Tais dispositivos apontam para uma flexibilização da organização interna do tempo e do trabalho do(a) professor(a), ainda que isso não significasse uma total independência dos postulados oficiais. Horários alternativos

³⁴⁷ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 32, p. 5.

³⁴⁸ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 43, p. 28.

³⁴⁹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 42, p. 28.

deveriam passar pelo crivo do Estado. O objetivo era sempre o mesmo: a otimização do uso do tempo para possibilitar um ensino o mais amplo possível.

Era isso o que pretendia a normativa de 1859 ao determinar que o(a) professor(a) adotasse um complexo sistema de sinais em sua aula:

o começo dos trabalhos de cada uma das seções ou a continuação de qualquer exercício que tenha sido interrompido, serão anunciados pelo toque da campainha. Um toque de apito servirá para interromper o exercício que se estiver fazendo; dois para denotar a terminação do exercício; três para dar por findos os trabalhos da escola de manhã ou à tarde, ou, para interrupção geral e silêncio absoluto. Um toque de campainha acompanhado da voz: – Primeira!, Segunda!, ou Terceira!, etc servirá para fazer despedir no fim da aula a 1ª, 2ª ou 3ª classe etc³⁵⁰.

Entende-se porque o relógio era um item indispensável. Ele marcava o ritmo dos trabalhos. Dos(as) alunos(as) e do(a) docente. Ao lado dele, a campainha e o apito definiam comandos sonoros a serem seguidos pelas classes. Assim os(as) estudantes iam tendo uma outra experiência do tempo, para além daquela do lar, da igreja, das festas, dos brinquedos infantis. Todo um tempo social ia se construindo nessas casas-escolas. Como bem frisou Elias,

o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem o seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade³⁵¹.

Esse aprendizado não ocorria só com o tempo-cronômetro dos exercícios. Como vimos, a oração de início e fim do dia escolar também representava uma baliza temporal. Não só ela. O calendário escolar seguia o ano civil e suas efemérides. Nas normativas de 1859, as escolas públicas não funcionavam aos domingos e dias de guarda, assim como nos de

festividade nacional designados por lei, os de luto público declarados pelo governo, os de carnaval desde a segunda até a quarta-feira de cinzas, os que decorrem do domingo de ramos a domingo de páscoa, o dia 2 de novembro, e os que vão de 8 de dezembro a 6 de janeiro³⁵².

³⁵⁰ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, p. 11.

³⁵¹ ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 15.

³⁵² APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, art. 24, p. 6.

A primeira semana de dezembro era dedicada aos exames finais daqueles(as) que concluiriam o curso de primeiras letras. Os sábados eram dias normais de trabalho. Um dado que chama a atenção é o que diz respeito ao período de férias no final do ano. No Regulamento de 14 de maio de 1855, esse intervalo ia de 20 de dezembro a 6 de janeiro³⁵³. Ao publicar o Regimento das escolas públicas, quatro anos depois, a Diretoria Geral amplia este intervalo. Mesmo assim, ele continua menor que o previsto no regulamento anterior, de 12 de maio de 1851, onde os(as) professores(as) usufruíam um tempo maior de férias: de 15 de dezembro até 3 de fevereiro³⁵⁴. Neste mesmo regulamento, a *quinta-feira* aparece como um dia livre de trabalho nas escolas, algo que ficou ausente tanto no Regulamento de 14 de maio de 1855 quanto no Regimento de 1859. Esse dia de folga reaparece no Regimento de 1876 que ainda acrescentou que se a escola fosse situada em localidades onde houvesse feira em dia útil, este é que seria o dia de feriado³⁵⁵. O Regimento de 1885 também manteve a *quinta-feira*, bem como ampliou as férias de final de ano: de 8 de dezembro a 15 de janeiro³⁵⁶. Aliás, as férias do final do ano de 1875 foram bem comemoradas pelo aluno da 1ª cadeira de instrução primária de Afogados, Cândido Teothonio da Câmara:

É hoje o dia em que a mocidade augusta
Orna a fronte com mimosas flores
E convulso o peito, de entusiasmo cheio,
Tinge-lhe as faces de risonhas cores.

Fecha-se o livro que nos dá direitos
De caminhar da ciência ao lado,
E ditosos dias de venturas nobres
Vão se passar em o lar amado.

Para ingrato não ser, aqui venho
Cumprir o dever de um bom menino
Ao digno professor saudando,
Aos meus colegas recitarei um hino:

Vamos meus bons amigos
Nossa mente descansar
Mas o livro que nos ensina,
Não deixaremos de amar

³⁵³ Lei provincial nº 369, de 14 de maio de 1855, art.75. In: *Diário de Pernambuco*, nº 154, 6 jul. 1855, p. 1.

³⁵⁴ Regulamento da Instrução Pública de 12 de maio de 1851, art. 17. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, p.1.

³⁵⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 114, p. 12.

³⁵⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Art. 38, p. 27.

Eia avante mocidade
 Que o estudo nos faz nobre
 Com o dote da ciência
 Nunca seremos pobre³⁵⁷.

É interessante notar que Cândido, além de externar sua alegria com a proximidade do descanso no “lar amado”, associa o estudo à conquista de uma melhor situação socioeconômica que espera usufruir no futuro, pois “com o dote da ciência” ele e seus colegas nunca seriam “pobres”. Mas não eram somente Cândido e seus amigos que ficavam contentes com o findar do ano e a proximidade das férias escolares. Ora, os(as) professores(as) também queriam usufruir de um merecido descanso. Em 1883, no editorial da edição de nº 17 de o *Grêmio dos Professores Primários*, seus redatores também não esconderam sua ânsia por essa folga de final de ano:

aproxima-se a época dos exames na escola primária. O trabalho cerca-nos por todos os lados, a estação calmosa abate-nos as forças. Precisamos de algum descanso. Será este, portanto, o último número desta folha no corrente ano³⁵⁸.

Ao analisar o tempo escolar, Frago observou que o mesmo pode ser vislumbrado a partir do que ele denomina de “redes de relações temporais”. Seriam três. A primeira delas se refere à própria estrutura do sistema educativo “com seus ciclos, níveis, cursos, e ritos de passagem ou exames”. Trata-se de uma rede de “longa duração”. A segunda é aquela estabelecida pelos “calendários escolares, os cursos ou anos acadêmicos, com seu princípio, seu final e suas interrupções festivas ou férias”. Já a terceira, mais ao nível micro da escola, se refere à distribuição das disciplinas e atividades “ao longo das unidades temporais estabelecidas – ano acadêmico, semestre, quadrimestre, trimestre, mês, semana, dia, manhã, tarde –, ou, inclusive, em sua fragmentação de cada classe ou atividade”. O símbolo desta organização, a sua expressão material, seria o *quadro de horário* e o *quadro de distribuição temporal das tarefas*³⁵⁹. Nas escolas públicas da província deveriam ser fixados os quadros com os horários das lições, de modo que fossem visualizados não só pelos(as) alunos(as), como também por quem visitasse a aula³⁶⁰.

³⁵⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 285, 13 dez. 1875, p. 2.

³⁵⁸ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 17, 25 nov. 1883, p. 1.

³⁵⁹ FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Nº0, Set/Out/Nov/Dez, 1995, p. 73.

³⁶⁰ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, p. 11; *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885. Art. 45, p. 29.

Além do uso do tempo, havia a questão do método de ensino a ser empregado pelo(a) professor(a). Já vinha de muito tempo o desconforto com os “vícios” do ensino. Sonhava, Francisco do Rego Barros, na década de 1840, em poder uniformizar o corpo docente de primeiras letras da província acabando com o hábito de os professores seguirem as “suas próprias inspirações”³⁶¹. Desde o período colonial o método mais empregado para se ensinar a ler, escrever e contar era o *individual*, ou seja, aquele em que

o professor chama sucessivamente para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos. [...] Depois, o aluno retorna a seu lugar e se exercita em repetir e em compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe. Tal organização gera a indisciplina – frequentemente chovem tapas!³⁶²

Esse era o método mais tradicional, de origem doméstica, “onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam”³⁶³. Em tese, enquanto um(a) aluno(a) se apresentava ao(à) professor(a) ou recebesse deste(a) as instruções, os(as) demais deviam permanecer em silêncio, ocupados(as) com suas tarefas de escrita, leitura ou cálculo. Para tanto, empregava-se a coerção física em que, no caso do Brasil, a palmatória ocupava um lugar de destaque, apesar de não ser o único recurso utilizado pelo(a) mestre(a). Este ensino não era bem visto pelo Estado. A principal razão era a sua pouca operacionalidade quando se tratasse de ensinar a um grande número de crianças. Além disso, a escola no método individual se pautava por um *modus operandi* próprio, seguindo, como bem pontua Souza,

uma cadência conformada por ritmos diferenciados de aprendizagem e pela ordenação flexível de vários elementos que se tornaram, ao longo do século XIX, alvos de um incessante processo de controle e padronização, como a matrícula, a frequência, a jornada escolar, os exames, os livros e objetos da escola e a sequenciação dos conteúdos³⁶⁴.

³⁶¹ CRL: *Relatório que à Assembleia Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinária de 1842, o Exmº Barão da Boa Vista*. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1842, p. 8.

³⁶² LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs): *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 10.

³⁶³ FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs): *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 140.

³⁶⁴ SOUZA, Rosa Fátima de. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (orgs). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 341.

Observando-se a legislação da instrução pública provincial referente à segunda metade do século XIX, não existe menção ao método *individual*. Por outro lado, o *simultâneo* aparece como método “em geral adotado” no Regulamento de 1855 e no regimento de 1876. No Regulamento de 1885, há uma alusão ao *ensino misto*. Deixava-se aberta a possibilidade de sugestão, por parte do corpo docente, de algum método que melhor atendesse as necessidades do ensino, a ser analisado pelo diretor ou inspetor geral de instrução que tinha a prerrogativa de propor a sua adoção para toda a província. Tal disposição sugere uma postura de experimentação. Era preciso averiguar qual método era mais eficiente para promover o melhor *adiantamento dos alunos*.

É interessante notar que não se encontra referência ao *ensino mútuo*. A não alusão ao famoso método de Bell e Lancaster não significa que o mesmo não tenha sobrevivido de alguma maneira. Basta lembrar que o Regimento de 1859 refere a existência do *decurião* como auxiliar do professor. Este termo era usado para designar os monitores das classes no ensino mútuo. O seu uso semântico reporta-se à organização militar romana da Antiguidade referindo-se ao oficial que tinha sob seu comando um grupo de dez homens. Um dos entusiastas e divulgadores do ensino mútuo no Brasil, Hipólito da Costa, publicou uma série de artigos no *Correio Brasiliense* onde expunha as sutilezas do famoso método de instrução das massas. Em um deles, enumera as qualidades que deveriam ter esses auxiliares:

não basta para que um menino seja nomeado decurião, que seja membro bem instruído da classe superior. É preciso que tenha, além disso, gênio para ensinar, moderação e viveza de espírito. É ao mestre que pertence espreitar os meninos em quem se reúnem estas qualidades para os nomear decuriões³⁶⁵.

Até mesmo no regimento de 1885 havia uma instrução específica sobre a presença dos *decuriões* e o cuidado que o(a) professor(a) devia ter para com os mesmos:

para monitores e decuriões nas escolas muito concorridas e enquanto não se lhes dão adjuntos, são preferidos os alunos que revelam mais inteligência e melhor aproveitamento, uma vez que por sua boa índole e procedimento regular se mostrem capazes e dignos disso. O professor deve, porém, frequentemente verificar o trabalho deles, ouvindo diretamente as classes ou

³⁶⁵ COSTA, Hipólito da. “Educação elementar nº 3: princípios em que se fundamenta este sistema”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação elementar e o método Lancaster no *Correio Brasiliense* (1816). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, abr. 2005, p. 207.

seções que lhes são confiadas, e destituindo-os logo que se dê qualquer inconveniente na sua continuação³⁶⁶.

Observa-se que o emprego desses auxiliares era preferível nas escolas com um número grande de alunos(as). Naquelas em que o número fosse reduzido provavelmente imperava o modelo individual. Como vimos anteriormente, além desses monitores, o Regimento de 1859 também aludiu ao uso de campainhas e apitos, conjugados a comandos de voz por parte do(a) professor(a). Lesage observa que uma das principais características das escolas mútuas era a existência de um complexo sistema sonoro-visual de comandos que garantia a comunicação com o grande contingente de alunos:

a sineta chama a atenção. Ela precede uma informação ou um movimento a executar. O apito tem duplo uso: permite intervenções na ordem geral da escola, impor o silêncio, por exemplo, e comanda o início ou o fim de certos exercícios durante a lição, dizer em coro, soletrar, cessar a leitura. Somente o professor é habilitado para fazer uso do apito. Quanto aos sinais manuais, eles são muito utilizados. São destinados a evocar o ato ou o movimento que deve ser acompanhado [...]³⁶⁷

A sobrevivência desses aspectos do ensino mútuo na legislação posterior à euforia de sua divulgação no Brasil indica a aposta que se fazia na difusão da instrução a grandes contingentes de crianças com baixo custo. O problema econômico era sempre apontado como um entrave. Na difusão do *ensino mútuo* durante a primeira metade do oitocentos, a falta de recursos sempre representou um obstáculo: recursos para construir ou disponibilizar imóveis adequados ao *ensino das massas*, recursos para criar escolas normais onde seriam formados(as) os(as) professores(as), recursos para móveis e demais materiais necessários. Além disso, outro empecilho era a própria resistência do corpo docente habituado ao tradicional método individual. Não havia como mudar, de uma hora para outra, um jeito de ser e de ensinar passado de geração a geração por tanto tempo. Mas, talvez, esta resistência tenha tido, em parte, uma razão prática, didática. É o que nos diz um aluno do 1º ano da Escola Normal em um trabalho que fez sobre o assunto. Segundo Artur Ramos, o maior problema do ensino mútuo era

a grande dificuldade em que luta o mestre para encontrar discípulos habilitados para serem monitores aos quais ele possa confiar os mais atrasados. [...] Porque se nós vemos mestres que não têm os predicados precisos para explicar a uma criança uma lição qualquer por mais fácil que

³⁶⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 55, p. 31.

³⁶⁷ LESAGE, Pierre. *op. cit.* p. 21.

seja, como querer encontrar em uma criança, às vezes de pouca idade, aptidões necessárias para serem monitores? Quando elas não dispõem de verbosidade de estudos, dos meios pelos quais possam explicar aos seus subordinados um ponto qualquer e sobre o qual os mesmos lutem com dificuldade para compreenderem?³⁶⁸

Mas se o *ensino mútuo* não podia ser implantado em sua pureza devido à falta de estrutura e limitações próprias de professores(as) e alunos(as), e o *ensino individual* era visto como antiquado, o *simultâneo* aparecia, então, como uma alternativa plausível. Sua autoria é atribuída a Jean Baptiste de la Sale e foi utilizado nas suas escolas cristãs do século XVII. Segundo Lesage, nesse método, o ensino é

coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo³⁶⁹.

Um mesmo conteúdo poderia ser ensinado para os alunos de uma mesma *classe* de uma só vez e, tendo todos, por conseguinte, o mesmo desempenho seriam examinados ao mesmo tempo. Isso explica a presença do *quadro negro* entre os materiais necessários à escola definidos na legislação. Mas aqui ele ainda tem uma dimensão modesta, montado sobre um tripé de madeira. A *classe* que o visualiza é pequena. Somente quando esta se transmutar em *série* é que o quadro negro/verde/branco/lousa ampliará o seu tamanho e o seu papel na *sala de aula*, a ponto de muitos(as) professores(as) se declararem impossibilitados(as) de ensinar sem a sua presença.

Para o pleno funcionamento do *ensino simultâneo* era preciso que os grupos de alunos estivessem num mesmo nível. A tarefa não era tão simples para os(as) professores(as). Nas escolas de primeiras letras do século XIX, as matrículas eram realizadas ao longo de todo o ano, excetuando-se os feriados previstos no calendário. Havia, portanto, alunos(as) com diferentes graus de conhecimento chegando em épocas diversas à escola. Além disso, existia outro problema detectado pelo mesmo Artur Ramos:

quando o número de alunos exceder de cinquenta, também maior deve ser o número de alunos que cada classe deve-se compor. Sendo assim, o mestre não pode ainda mesmo querendo estar com o espírito atendo a lição que estiver tomando em uma classe e, ao mesmo tempo, vigiar com o devido cuidado, os demais, resultando disso, a pouca assiduidade do mestre, quer em relação à

³⁶⁸ APEJE, Hemeroteca, *O Normalista*, nº 5, 19 set. 1882, pp. 3-4.

³⁶⁹ LESAGE, Pierre. *op. cit.* p. 10-11.

classe que estiver dando a lição, quer finalmente as outras que estão a estudar e para as quais ele não pode empregar o devido cuidado³⁷⁰.

Diante dessas dificuldades, a tendência geral foi de adaptação por parte do corpo docente; de conjugar um método e outro no que ficou conhecido por *ensino misto*. No Regimento de 1885 era justamente isso que se aconselhava: “o modo de ensino ou método de ocupação dos alunos regula-se pelo número deles e pela natureza da matéria a ensinar: em geral adota-se o modo misto”³⁷¹.

Para o nosso aspirante à docência, Artur Ramos, esse era o melhor método. Neste sistema, o(a) professor(a) dividia a escola em dois grupos: o primeiro era o dos(as) alunos(as) mais adiantados que ficavam sobre a direção exclusiva do(a) docente; já o segundo, era formado pelos alunos mais atrasados que eram entregues a monitores. O grande perigo, segundo Ramos, era o(a) professor(a) deixar aos monitores todo o trabalho, sem mais ter contato com os(as) alunos(as) iniciantes, sem os acompanhar para saber como estavam indo nas lições, o que já sabiam e o que ainda precisavam saber, etc. Assim, acontecia que quando chegava o tempo de o(a) professor(a) chamar a si as “classes atrasadas” encontrava um trabalho dez vezes maior para fazer. A principal razão do atraso desses alunos colocados sob a tutela de monitores, segundo Ramos, é, no mínimo singular:

nas escolas, os meninos que não sabem as suas lições, conseguem dispensa das mesmas com qualquer presente que façam ao seu monitor. Estes recebem presentes de um e de outro, sendo bastante isto somente para concorrer que os meninos nada aprendam e, finalmente chegada a ocasião do mestre tomar conta deles, julgando-os preparados, encontra justamente o contrário³⁷².

Em meados da década de 1870 e, sobretudo, na década seguinte do século XIX, toma corpo a discussão de outro método, o *intuitivo*. Neste, o(a) professor(a) deveria estimular o(a) o aprendizado do(a) aluno através de sua sensibilidade, por meio da observação e percepção dos fenômenos e de suas relações. Ao contrário da prática corrente em que se valorizava a palavra, o discurso e o raciocínio do estudante por meio de muita abstração, o ensino intuitivo agia a partir dos sentidos. No jornal do *Grêmio dos Professores Primários*, além de traduções de textos de Ferdinand Buisson, um dos propositores do ensino intuitivo, assim como Norman

³⁷⁰ APEJE, Hemeroteca, *O Normalista*, nº 4, 31 ago. 1882, p. 2.

³⁷¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 55, p. 31.

³⁷² APEJE, Hemeroteca, *O Normalista*, nº 5, 19 set. 1882, p. 4.

Allison Calkins, publicava-se exemplos para que os(as) professores fossem se familiarizando com a novidade, como vemos abaixo:

A LARANJA

Apreciações físicas

Professor: – Que objeto é este?

Menino: – É uma fruta.

Professor: – A que reino pertence uma fruta?

Menino: – Ao reino vegetal.

Professor: – Como se chama essa fruta?

Menino: – Laranja.

Professor: – Que forma tem ela?

Menino: – A forma esférica.

Professor: – E por que dizeis que a laranja tem a forma esférica?

Menino: – Porque é redonda em qualquer posição que ocupe no espaço.

Professor: – Para que serve a laranja?

Menino: – Para se comer [...] ³⁷³.

O *ensino intuitivo*, neste caso, propunha um novo tipo de abordagem do assunto a ser ensinado pelo(a) professor(a). Proposto frequentemente na forma de uma disciplina, a “lição de coisas”, ele não deixaria de conviver, no dia-a-dia, com outras formas mais tradicionais de ensino.

Mas para um bom funcionamento da escola, não bastava ao(à) professor(a) ter método de ensino. Era preciso, também, saber impor limites, mostrar aos(às) alunos(as) o que podia e o que não se podia fazer quando estavam no ambiente da aula. Neste capítulo da história escolar brasileira, permeou durante muitos anos no imaginário social, a presença da *palmatória* como símbolo máximo do processo de ensino-aprendizagem e da autoridade docente. No século XIX, ela seria ainda mais presente, o que não quer dizer que não houvesse quem a criticasse. Em sua famosa obra a respeito dos costumes recifenses dessa época, Sette reproduz alguns versinhos bem críticos sobre o uso da férula:

Qualquer bichano careta
abre hoje sua escola
e de palmatória em punho
nos alunos bate sola.

E os coitados dos meninos
por não saberem a lição
vivem sofrendo castigo
desta nova inquisição.

³⁷³ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 7, 25 abr. 1884, p. 5.

Pois que são inquisidores
os mestres que por aí há
que julgam que mais ensina
quem mais nos alunos dá³⁷⁴.

Os regimentos publicados ao longo da segunda metade do Império condenavam o uso de castigos físicos nas escolas. Tais normas apresentaram duas formas de pôr em prática a disciplina na aula: pela *sanção* ao mau comportamento e pela *exaltação* do bom. Não era isso uma inovação dessa legislação. A própria lei geral de 15 de outubro de 1827 previa, em seu art.15, que os castigos deveriam ser aplicados de acordo com o método de Lancaster onde a emulação era o cerne de uma política de estímulo permanente do aluno. Um comportamento meritório ou repreensível era sujeito a punições ou recompensas imediatas. Por exemplo,

retroceder ou avançar no interior dos grupos; destacar as marcas de honra ou infâmia; suprimir a recreação; outorgar bônus trocáveis por dinheiro ou por objetos úteis (peças de roupa, livros, facas); ser julgado por seus pares em caso de falta grave; distribuir prêmios no fim de ano³⁷⁵.

Nas instruções de 1855, além da proibição da palmatória e de outros castigos corporais, os(as) professores(as) deveriam fazer uso da repreensão verbal, “detenção na escola com tarefa de trabalho fora das horas regulares e outros castigos que causem vexação e vergonha”³⁷⁶. Caso o(a) aluno(a) continuasse tendo os mesmos procedimentos irregulares, caberia ao(à) professor(a) informar aos pais, tutores ou responsáveis para que estes, e não o(a) docente, tomassem as devidas providências. Em último caso, o(a) aluno(a) podia ser expulso por decisão da Diretoria Geral de Instrução Pública. Este será, em linhas gerais, o código penal das escolas de primeiras letras. Nos Regimentos de 1859 e 1876 aparecem alguns detalhamentos: a repreensão deveria ser precedida por uma advertência particular, uma conversa ao *pé do ouvido* com o(a) aluno(a). Caso, não funcionasse, o(a) professor(a) usava de um tom mais alto de voz, tornando público para a *classe* ou toda a *aula*, o procedimento irregular do(a) estudante. Um único castigo é citado onde o corpo do aluno sofre, de alguma forma, os efeitos da falta cometida: ficar em pé ou de joelhos com os braços abertos. Este é um dos castigos aplicados pelo professor Simplício ao menino Bernardo no romance *Morbus*. Colocado ao fundo da sala,

³⁷⁴ SETTE, Mario. *Arruar: história pitoresca do Recife antigo*. 3ª Ed. Recife: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978. p. 291.

³⁷⁵ LESAGE, Pierre. *op. cit.* p. 22.

³⁷⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da província organizadas pelo diretor geral interino em virtude do §8 do art. 3º da Lei Provincial nº 369, de 14 de maio do corrente anno*. Pernambuco, 1855, art. 26, p. 5.

de joelhos e braços abertos “sobre o ladrilho duro”, depois de passado algum tempo e percebendo que o professor, “repoltreado na cadeira de braços parecia dormir”, deixou pender os braços cansados, “mas teve que erguê-los novamente e às pressas porque o Manoelzinho, a quem o colega da direita fizera involuntariamente borrar a escrita, voltando uma folha do caderno, despertara o Simplício”³⁷⁷. Essa simulação do Cristo, porém, tinha o mesmo objetivo vexatório da anotação do nome do faltoso em letras grandes para todos verem, ou ainda, durante as aulas aos sábados, da citação do nome do(a) aluno como um exemplo a não ser seguido pelos(as) seus(suas) colegas.

Nessas normas, o professor deixava de assumir uma das prerrogativas tidas como intrínsecas ao *pater familias*: a de flagelar o corpo infantil. Era-lhe interdito adentrar este terreno. Enquanto agente do Estado, seu *funcionário*, este(esta) professor(a) devia pautar suas ações pela legalidade da instituição pública que ele representava. O processo punitivo ao qual ele(ela) estava acostumado(a) não tinha mais como alvo marcar o corpo desobediente, mas sim corrigi-lo, admoestá-lo, convencer-lhe de seu erro pela exposição ao ridículo e pelo exercício. Nesta nova concepção, a punição assumiu um caráter educativo. Era parte do aprendizado do *saber ser*. Ela procurava se implantar em meio a uma cultura da violência há muito arraigada na sociedade brasileira. Em uma passagem de *Sobrados & Mucambos*, Freyre assim sintetiza a existência dessa cultura:

através de castigos e humilhações de que o folclore guarda reminiscências dramáticas, ao lado da documentação oferecida por autobiografias e memórias: homens que na meninice sofreram horrores dos pais, dos tios-padres, do padrasto e da madrasta, e nos colégios, de mestres terríveis. Homens que, como os escravos, desde pequenos oprimidos por senhores mais autoritários, ficaram gagos dos excessos de despotismo exercido sobre eles por pais ou avós terríveis e, por delegação do poder patriarcal, por padremestres, mestres-régios, professores de Latim³⁷⁸.

Essa comparação entre o *aluno* e o *escravo* no que diz respeito ao emprego dos castigos físicos também foi destacada por uma das figuras expoentes da educação no Império, Abílio Cesar Borges³⁷⁹, em um discurso de 1859:

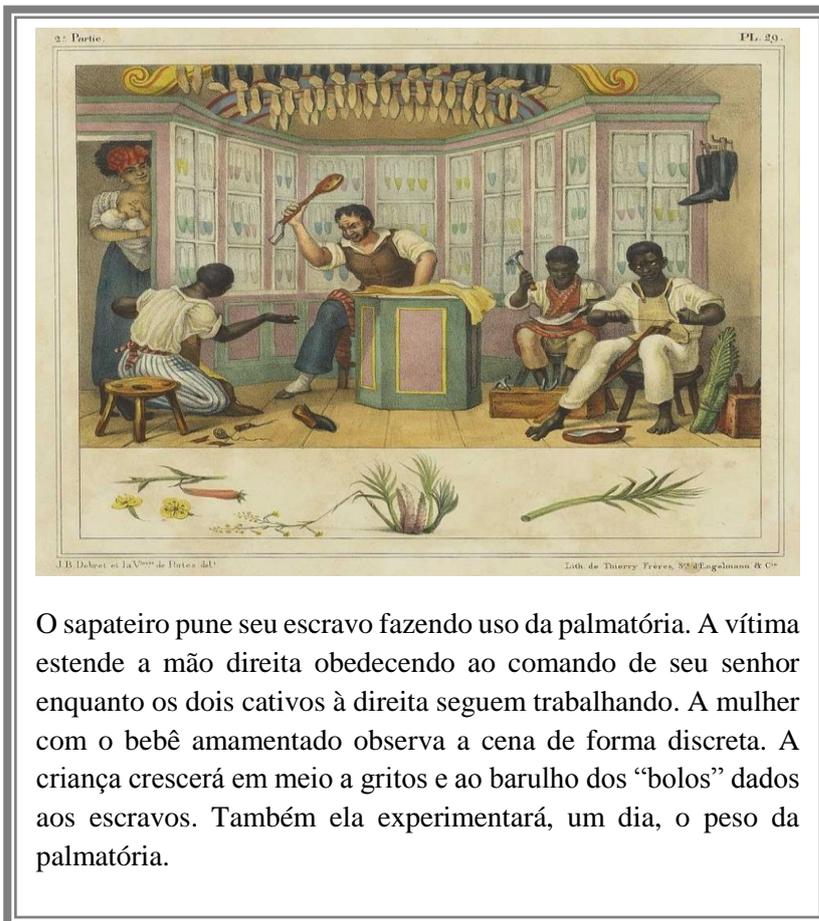
³⁷⁷ NEVES SOBRINHO, José Joaquim de Faria. *op. cit.* p. 59.

³⁷⁸ FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 101.

³⁷⁹ Abílio Cesar Borges (1824-1891) nasceu na Bahia onde fez seus primeiros estudos e graduou-se em Medicina, em 1847. Apesar do diploma foi no campo da educação que ele mais se destacou. Em 1856 atua como diretor geral dos estudos da Bahia e, em 1858, funda o *Ginásio Baiano*, sua primeira experiência no ramo particular do ensino. Ao longo de sua vida, redigiu vários compêndios para uso nas escolas e teve grande eficácia na divulgação dos mesmos, sendo seus livros adotados em várias províncias, inclusive Pernambuco. Em 1871 fundou, no Rio de Janeiro, o Colégio Abílio, alcançando grande notoriedade e, também, escolhido como personagem central do famoso livro de Raul Pompéia, *O Ateneu*. Ex-aluno do colégio, Pompéia não poupou críticas à figura de Abílio.

pode parecer cômodo assemelhar o escravo ao animal e o menino ao escravo. É isto do gosto de certos pais, ou antes, de certos mestres. [...] Se um pai suporta que com seu filho se empreguem tais meios, eu o advirto que o resultado mesmo será o seu castigo. Ele verá, quando chegar a ocasião, o que é uma alma de escravo³⁸⁰.

Figura 8: Sapataria, Jean-Baptiste Debret.



O sapateiro pune seu escravo fazendo uso da palmatória. A vítima estende a mão direita obedecendo ao comando de seu senhor enquanto os dois cativos à direita seguem trabalhando. A mulher com o bebê amamentado observa a cena de forma discreta. A criança crescerá em meio a gritos e ao barulho dos “bolos” dados aos escravos. Também ela experimentará, um dia, o peso da palmatória.

Contra tal prática, o diretor do Colégio Abílio exortava pais e professores a terem em mente que a educação da criança visava à formação de um “ente razoável e livre”. Assim sendo, o bom mestre era aquele que primava pela liberdade de ação de seu aluno, guiando-o no “caminhar direito” despertando-lhe “uma vontade que lhe seja própria nas coisas lícitas”. Em outras palavras, o professor tinha que ressignificar o seu conceito de autoridade para que “a submissão, isto é, a

obediência exterior a que o discípulo é necessariamente adstricto, se reúna à docilidade, isto é, esta obediência interior que só depende dele”³⁸¹. No Regimento de 1885, encontramos uma forma mais acabada desta nova ideia de autoridade e disciplina:

deve o professor ter sempre em vista que é preciso dissimular as pequenas faltas dos alunos e que as punições inoportunas e severas pouco bem podem fazer e muito mal podem acarretar. Cumpre-lhe fazer sentir ao culpado as conseqüências naturais de suas ações. Ser indulgente sem fraqueza e austero sem grosseria. Ter a mesma justiça para todos. Punir sem abater o caráter do aluno, sem cólera, sem acrimônia, e por modo a fazê-lo compreender as vantagens do cumprimento do dever e procurando inspirar-lhe o respeito à

Em 1881 recebeu o título de Barão de Macaúbas, pelo qual é frequentemente citado. Morreu no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1891.

³⁸⁰ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros: *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*. Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1876, p. 9.

³⁸¹ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros: *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*. Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1876, p. 11.

autoridade sem prejuízo do sentimento de independência pessoal, sem servilismo, mas pela obediência inteligente e refletida, considerando o professor, que lhe incumbe preparar os meninos para quando homens, saberem governar-se a si mesmos e não para serem governados por outrem³⁸².

Nos textos de Abílio e do Regimento subsiste um ideal liberal de autogoverno e liberdade do sujeito. Cambi lembra que a Pedagogia, ao longo do século XIX, não fugiu ao “espírito burguês” advindo com a *dupla revolução do século XVIII*³⁸³. Mesmo porque a escola será eleita como um *locus* de difusão das novas ideias:

é na liberdade que Pestalozzi (como depois Fichte e Fröbel) indica a função sociopolítica e portanto ideológica da educação: a ação que deve emancipar integrando, tornando o sujeito partícipe e responsável na nova sociedade a caminho, industrial e liberal³⁸⁴.

Mas essa liberdade não excluía o controle. Nem o poderia, pois a liberdade sem algum tipo de controle era um caminho para a desordem no lar e na rua. Esse controle devia ser construído no próprio sujeito. Era um processo de autoconsciência, de interiorização de regras e valores. Essa foi a tônica da nova disciplina que assumiu a estratégia do convencimento. Na escola, um de seus instrumentos preferidos foi a *tarifa*. No Regimento de 1876, o aluno(a) indisciplinado(a) devia ser separado(a) dos(a) outros(as) ficando a estudar ou escrever o que lhe era determinado(a) pelo(a) professor(a). Além disso, a pena podia ir além do horário escolar quando o(a) aluno(a) levasse deveres para fazer em casa e apresentá-los ao(à) professor(a) no dia seguinte. Tais deveres consistiam em “escritas mais ou menos extensas, cópias, cálculos, desenhos, etc”³⁸⁵. No Regimento de 1885, o “aluno culpado” deveria ler “em voz alta e repetida a intervalos” uma “máxima moral ou disposição regimental por ele violada”³⁸⁶. Essa punição-exercício assumia um caráter de aprendizado: “ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada”³⁸⁷.

Mas a despeito desse discurso liberal na educação, havia professores(as), e mesmo pais de famílias, que pareciam mais afeitos às práticas do *antigo regime*. Venâncio Henrique de

³⁸² APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 66, p. 34.

³⁸³ Cf. HOBSBAWM, Eric. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 12^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

³⁸⁴ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. p. 409.

³⁸⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 50, p. 6.

³⁸⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 62, p. 33.

³⁸⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. 42^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 177.

Rezende, ocupando interinamente a Diretoria Geral de Instrução Pública, ouviu alguns professores se queixando

de que alunos seus, antes diligentes e aplicados, já não estudam depois que foi suprimido o uso da palmatória. Outros representam que alguns pais querem delegar neles a jurisdição e uso desse castigo, não sendo, aliás, admissível que um professor público obre com dependência dos pais, e sim, por delegação do poder público³⁸⁸.

Não seria de uma hora para outra que a famosa peça de madeira com seus “cinco olhos do diabo”, como a ela se referiu um ex-aluno de primeiras letras, Machado de Assis, deixaria de reinar na escola, pendurada na parede ou apoiada sobre a mesa do(a) mestre(a)³⁸⁹.

Exemplo disso é que de Ouricuri chegavam notícias não muito agradáveis envolvendo a professora pública interina de primeiras letras do sexo feminino da então *vila* sertaneja. Em sua carta-denúncia, um morador não identificado dizia que

esta senhora não tem a precisa habilitação para dar educação à menina em um país livre, porquanto tem surrado meninas; outras ficam maltratadas de palmatória, a tal ponto que as mãos ficam roxas e com as orelhas inflamadas de puxavancos, como sucedeu com a inocente filha do atual juiz de direito Silva Barros que procurou a ex-professora para admitir sua filha em aula particular³⁹⁰.

Mas como essa professora podia agir dessa forma, ainda mais sendo interina, ou seja, sem a efetividade do cargo, o que não lhe dava nenhuma garantia? Segundo o documento, a resposta estava nos “seus hábitos de família”, em seu “orgulho” e “pundonor de antigos mandões de Aldeia”. Seu marido era amigo do “excomungado B”, presidente do conselho local que acobertava os atos da professora. Ainda que a realidade dos acontecimentos descritos nesta narrativa não possa ser devidamente comprovada, mesmo porque podia se tratar de algum(a) desafeto da professora, ela nos apresenta três aspectos interessantes: o primeiro deles é a presença de crianças de famílias com certa renda estudando em escola pública. O autor do texto informa que os pais inexperientes que mandavam suas filhas estudarem na dita escola, depois as retiravam quando conheciam as atitudes da professora, matriculando-as em estabelecimentos

³⁸⁸ CRL: *Relatório apresentado ao presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, pelo diretor interino de instrução pública, Venâncio Henrique de Rezende*. Pernambuco, 1856. In: *Relatório que à Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1856 o exm. sr. conselheiro dr. José Bento da Cunha e Figueiredo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1856. Anexo 6, p. 5.

³⁸⁹ Refiro-me ao seu famoso *Conto de Escola*. ASSIS, Joaquim Maria Machado de. 50 contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 328.

³⁹⁰ FBN: *A Província*, nº 408, 6 out. 1874, p. 3.

particulares. A primeira opção, neste caso, era a cadeira pública. Claro que para a “gente melhor”, as escolas particulares eram preferíveis. O segundo aspecto é a influência das redes de clientelismo e do mandonismo local para proteger este ou aquele indivíduo, ou mesmo, para conseguir exercer algum cargo público, mesmo o de professor primário, que no caso dos interinos era por indicação. O terceiro aspecto é que o *emprego dos castigos físicos* é um argumento utilizado pelo autor da denúncia para desqualificar a professora. Ou seja, a publicidade desta prática costumeira nas escolas não seria de bom grado, gerando uma propaganda negativa para o(a) docente. Algo bem diferente nos mostra Manuel Antônio de Almeida nas páginas do seu famoso romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, ambientado na primeira metade do século XIX, onde o mestre de primeiras letras do protagonista da história era tido como “um dos mais acreditados na cidade” por ter pretensões de latinista e ser especialmente enérgico com os alunos³⁹¹.

Para alguns(algumas) professores(as) da segunda metade do século XIX ter o seu nome associado à "D. Férula" não era uma boa propaganda. Que o diga Maria de Assunção de Luna Almeida. Uma nota publicada em *A Província* deixou a professora da 3ª cadeira de instrução primária do sexo feminino de Santo Antônio de cabelo em pé! A denúncia dizia que a filha de José Nicácio da Silva Júnior havia chegado em casa com “as mãos muito maltratadas por palmotoadas”. Indignado, o pai foi se queixar com o marido da professora recebendo do mesmo a promessa de que “sua esposa não aplicaria mais aquele castigo à menina”. Efetivamente, disse a nota,

não sofreu mais esta o castigo de palmatoadas, porém, ontem chegou à casa de seu pai com uma das orelhas rasgada, ensaguentada e inflamada, o que foi observado pelas ruas onde passou, despertando clamores de quem presenciou tal barbaridade cometida por sua professora³⁹².

Maria de Assunção respondeu à denúncia publicando no mesmo jornal uma série de atestações sobre a sua conduta assinadas pelos vários delegados literários, bem como alguns pais de famílias. O primeiro documento apresentado ao público foi do delegado literário Marques da Silva que naquele momento estava encarregado de inspecionar a escola da professora. Depois de conversar com a professora, com o pai, com um médico e com a própria aluna, chegou a seguinte conclusão: a menina

³⁹¹ ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 47.

³⁹² FBN: *A Província*, nº 218, 12 fev. 1874, p. 1.

já sofria algum incômodo na orelha, podendo bem suceder que dele não tivesse conhecimento nem sua família, nem a suplicante [a professora], o qual ficasse agravado pelo ato da suplicante puxá-la, ainda mesmo de leve³⁹³.

No final do dia, “já não havia inflamação”, tendo restado, apenas, uma “leve escoriação”. Ainda segundo Marques da Silva, o mesmo José Nicácio, pai da aluna em questão, “durante dois anos conservou uma outra filha na escola da suplicante, e tendo mandado para ela este ano a de que se trata, este fato manifesta que ele tinha confiança e achava-se satisfeito com a suplicante”. Outros ex-delegados afirmaram que a escola de Maria de Assunção de Luna Almeida sempre foi pautada por boa ordem, asseio, bom método e disciplina, sem queixa alguma dos pais de famílias. Um desses pais, José Rodrigues da Silva Rocha, disse que suas filhas, Zulmira e Elvira, estavam “sempre satisfeitas” com a escola,

nunca recebendo castigo algum imoderado, mas somente aquele que disciplinariamente é necessário, e por mim mesmo foi exigido quando, em face das mais lisonjeiras informações, fui com minha família entender-me com tão ilustrada Senhora acerca da admissão de minhas referidas filhas³⁹⁴.

De fato, a publicização de castigos corporais extremos era deletéria para a imagem da professora que, por sua vez, tratou logo de reparar algum possível dano causado pela nota de *A Província*. Mas esse fato também deixa transparecer dois pontos importantes. Primeiro: a interferência do marido no trabalho da esposa. Não se tratava apenas de uma relação de poder entre *homem e mulher*. Como sabemos, muitas dessas escolas funcionavam nas próprias casas dos(as) docentes, com os (as) alunos (as) participando, de certo modo, do convívio familiar do(a) professor(a). Aqui o público e o privado operavam numa linha tênue. Por exemplo, em Itamaracá, um “pai de família” denunciava que a professora responsável pela instrução pública primária na ilha, só por birra não deixou que uma de suas alunas saísse da sala para satisfazer às suas necessidades naturais. A menina, então, “pediu à mãe da professora que lhe obtivesse a licença, e a filha cruel disse à mãe bondosa: – a menina o que quer é ir vadiar. Não deixe!”³⁹⁵. Para diminuir essa promiscuidade entre a *casa* e a *escola*, o Regimento de 1876 postulava que a *aula* devia funcionar “em sala espaçosa, clara, arejada e independente da vivenda do professor”³⁹⁶. Mas na prática, as coisas eram diferentes. As interferências eram inevitáveis.

³⁹³ FBN: *A Província*, nº 232, 28 fev. 1874, p. 3.

³⁹⁴ FBN: *A Província*, nº 232, 28 fev. 1874, p. 4.

³⁹⁵ FBN: *A Província*, nº 436, 7 nov. 1874, p. 2.

³⁹⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 1, p. 1.

Joaquim Pires Machado Portela criticou essa relação estreita entre o mundo da casa e o mundo escolar propondo que o Governo construísse prédios estritamente destinados à função de ensinar. Para ilustrar a grande vantagem deste tipo de investimento, o diretor geral de instrução pública citou um trecho do relatório de seu colega baiano, Abílio Cesar Borges, publicado em 1856. Neste, o futuro Barão de Macaúbas, dizia que os edifícios especialmente voltados à função escolar,

além do caráter de importância que tomariam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos e saindo também juntamente às horas marcadas no regulamento, *não teriam os professores ao pé de si mulher e filhos, e muitos outros objetos domésticos que lhes roubasse a atenção e os distraíssem das suas obrigações, nem iriam continuamente ao interior da casa, deixando acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço, e até largamente dormir, como sei que muito acontece* [grifo nosso]³⁹⁷.

Em Itamaracá, uma aluna recorre à mãe da professora. Estaria ela fazendo algum trabalho no mesmo ambiente da aula ou a menina, já familiarizada com aquela senhora, a chamou pelo seu nome? No Recife, é o pai de uma aluna que recorre ao marido da professora. No dia-a-dia da escola de primeiras letras, portanto, havia professores(as) divididos entre a família e a escola. Esta estava à sua frente; aquela no cômodo ao lado. Na aula, o burburinho dos(as) alunos(as). Do lado, o choro de um recém-nascido. De repente, em meio ao silêncio dos(as) alunos(as) compenetrados(as) na lição, alguém abre a porta reclamando assistência no interior da casa. Pausa. O(A) professor(a) se retira e, então, os deveres são logo esquecidos para dar lugar a brincadeiras e conversas...

Há, ainda, uma segunda consideração a fazer acerca desse caso da professora de Santo Antônio: é que ela utilizava, sim, alguns castigos. O puxão na orelha da aluna foi dado. O que se questionou foi se a gravidade do ferimento teve como causa única o puxão dado pela docente. Também em nenhum momento, a documentação apresenta qualquer contestação sobre o emprego da palmatória aludido na nota de *A Província*. Um dos pais, como vimos, não só

³⁹⁷ CRL: *Relatório sobre a instrução pública da província da Bahia apresentado ao Ilustríssimo e Exm^o Sr. Presidente Comendador Alvaro Tiberio de Mocarvo e Lima por Abilio Cesar Borges*. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp. 1856. In: *Falla recitada na abertura da Assembléa Legislativa da Bahia pelo presidente da provincia, o doutor Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima em 14 de maio de 1856*. Bahia, Typ. de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856. Anexo 18, p. 17; *Relatório que ao Ilustríssimo e Exm^o Sr. Conselheiro Presidente da Província, Sérgio Teixeira de Macedo, apresentou o diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857. In: *Relatorio que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia*. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857. Anexo 3, p. 20.

aprovava, como exigia o uso de castigos “disciplinariamente necessários” à professora. No dia-a-dia da escola, portanto, as velhas fórmulas ainda tinham seu espaço, sua estima, seu prestígio.

Na tentativa de diminuir a popularidade do *antigo regime* entre os(as) professores(as), as normas investiam numa nova ideia de disciplina. Como eu disse anteriormente, ela se pautava pela *sanção* ao mau comportamento e pela *exaltação* do bom. Este último se dava por meio de honrarias. Basicamente eram três:

- a) Passagem de um lugar inferior para outro superior na mesma classe
- b) Inscrição com letras grandes do nome do(a) aluno(a) no “Quadro de Honra”
- c) Proclamação do nome nas aulas do sábado.

Lembremos que a organização espacial da escola de primeiras letras estava baseada na disposição das *classes*. Em uma mesma fileira de bancos ou em duas fileiras paralelas representando uma *classe*, havia lugares previamente marcados. Assim sendo, sentar na ponta direita ou esquerda do banco, no meio, na fileira de trás, ou junto a este(a) ou aquele(a) colega, significava firmar uma posição social na geografia escolar. Quando vê o alarido geral dos alunos denunciando a chegada do professor Simplício à escola, Bernardo, o infeliz protagonista de *Morbus*, depois de se envolver em uma briga com um dos veteranos, vem “todo mole e trêmulo sentar-se no primeiro banco, o destinado aos que tivessem de prestar exame no fim do ano”. No último banco, segundo a narrativa, ficavam os

meninos da classe mais atrasada, que ainda não escreviam e que procuravam decifrar, apuradamente curvados sobre a carta do A-B-C, os caracteres impressos, que designavam com ponteiros de osso, compridos e rendilhados a canivete³⁹⁸.

O critério principal de definição dos lugares era dado pelo(a) docente com base no rendimento escolar, mas também o *lugar do(a) aluno(a)* poderia ser (re)definido com base em seu comportamento: para puni-lo, *rebaixando-o*, ou para premiá-lo, *elevando-o* de posição. Também havia outro lugar ainda mais especial previsto na legislação. Era o “Banco da Distinção”, “um banco especial, colocado à direita da mesa do professor, onde ele dará assento ao aluno, cujo nome já tenha sido proclamado por mais de três vezes”³⁹⁹. Era o centro da escola para onde todos os olhares convergiam. Sentado à direita do mestre, o lugar dos justos na Bíblia,

³⁹⁸ NEVES SOBRINHO, José Joaquim de Faria. *op. cit.* p. 59.

³⁹⁹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 43, p. 6.

este(a) aluno(a) serviria como um exemplo a ser seguido pelos(as) colegas, ao mesmo tempo em que era admirado(a) pelos(as) que visitassem a escola. Outro sinal de distinção era a inscrição no “Quadro de Honra”, em letras grandes que, assim como o “Quadro de Horário” ficaria visível permanentemente à escola e às visitas. É bom lembrar que também havia outro quadro onde deveriam ser assinalados(as) os nomes daqueles(as) que haviam se distinguido pelo mau comportamento. O sábado era o dia em que o(a) professor(a) tornaria oficial a lista dos(as) *bons(boas)* e *maus(más)* alunos(as) da semana. No Regimento de 1859, se o(a) aluno(a) fosse por três meses sempre o primeiro proclamado nas aulas dos sábados, ele(a) teria direito de usar durante a aula, pelo período de um mês, uma pequena medalha presa com fita ao peito. De um lado da medalha deveria ser impressa a palavra “prêmio”, e no outro, “escola pública de primeiras letras”. No momento de conferir a medalha, o(a) professor(a) ordenava a toda a escola que ficasse de pé e, após um breve discurso elogioso dirigido ao(à) aluno(a)-destaque, entregava-lhe a comenda⁴⁰⁰.

3.3 EXAMES E PRÊMIOS

Havia dois tipos de exames nas escolas. O primeiro representava a *passagem de classe*. Era a conclusão dos estudos relativos a uma determinada classe. O segundo era o exame de *conclusão do curso de primeiras letras*. Era realizado uma vez ao ano, sempre no mês de dezembro, e era revestido de uma solenidade especial.

⁴⁰⁰ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, art.41 e 42, p. 8.

Figura 9: A escola da aldeia, Albert Anker.



Meninos e meninas estão juntos, mas seus comportamentos são bem distintos. As meninas conservam-se quietas em torno da leitura. A maioria de cabeça baixa. Os meninos, pelo contrário, estão mais relaxados e vários estão conversando entre si. Na terceira fileira de bancos, um deles abre demasiadamente os braços falando algo ou expressando um longo bocejo. Em contraste com ele, outro aluno está de pé, com as mãos para trás, olhando para frente, como se estivesse aguardando o professor. Deve ter sido chamado pelo docente. Na segunda fileira, outro aluno posiciona sua cabeça de lado, apoiado na mão direita, como se ignorasse o professor. Enquanto Albert Anker, com suas pinceladas, coloca bastante movimento nas fileiras de trás, o banco da frente é o oposto. Os alunos estão sérios. Diante deles, o professor demonstra contrariedade em seu rosto. A mão direita segura firme o ponteiro, enquanto a esquerda se apoia sobre a mesa de trabalho da *classe*. Seu olhar está direcionado para um aluno específico. Este se reclina e olha atentamente o professor: está levando uma bronca! A rusticidade do ambiente é visível. Nas paredes, uma plina e um compasso de madeira estão pendurados. Uma aluna está sentada no que pode ser visto como a mesa do professor em formato irregular. Um grande papel está fixado na porta. Seria o horário da escola? No momento, o trabalho dispensa o uso da *ardósia*, por isso ela repousa pendurada na lateral do primeiro banco.

Com exceção do Regimento de 1885, os demais tratam exclusivamente do exame anual. No caso do exame de classe, este podia ocorrer entre três ou seis meses. Ia depender muito do ritmo do(a) aluno(a) e do julgamento do(a) professor(a). Era este(a) quem informava ao delegado literário sobre o exame e o quantitativo de estudantes que a ele se submeteriam. A não ser pelo exame geral, de conclusão do curso, não havia um calendário oficial de provas. Cada escola definia o seu. Mesmo em se tratando do exame geral era o(a) professor(a) quem definia

se haveria ou não alunos(as) aptos a serem avaliados no ano. Essa era uma decisão importante para o(a) docente, pois alunos(as) bem preparados(as) renderiam boas avaliações e prestígio para o(a) professor(a). Neste sentido, o acompanhamento devia ser constante e a legislação tratou de estreitar muito esse aspecto. A cada três meses, o(a) professor deveria remeter à Diretoria Geral de Instrução, por meio do delegado literário, um “mapa” constando os nomes dos(as) alunos(as), filiações, idades, classes, comportamento e inteligência. No que diz respeito aos dois últimos itens, o sistema de avaliação era baseado em conceitos, conforme expresso nas duas tabelas abaixo:

Tabela 9
Rendimento do(a) aluno(a) com relação à “inteligência” (1859)

CONCEITO	SIGNIFICADO
P	POUCA
R	REGULAR
M	MUITA

Fonte: APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, p. 12.

Tabela 10
Rendimento do(a) aluno(a) com relação ao "procedimento" (1859)

CONCEITO	SIGNIFICADO
B	BOM
S	SOFRÍVEL
M	MAU

Fonte: APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, p. 12.

No regimento de 1876 aparece um novo termo técnico para o cômputo das avaliações: “boletim”. Era como uma versão simplificada do mapa. Os (As) professores(as) eram obrigados(as) a enviá-lo aos pais, tutores ou protetores dos(as) alunos(as) deixando-os a par “sobre o comportamento, assiduidade, aplicação e aproveitamento de seus filhos, tutelados ou

protegidos durante o semestre”⁴⁰¹. A presença do “boletim escolar” pode ser vista como uma estratégia para aproximar os pais da escola. Ela foi reafirmada no Regimento de 1885 que incluiu, ainda, um modelo para servir de orientação aos (às) professores(as):

Figura 10: Modelo de boletim escolar (1885)

BOLETIM

da Escola Publica de.....regida p.....Professor.....
Public.....N. de N.

PRIMEIRO TRIMESTRE DE 1885

Nome do aluno..... José Joaquim de Fraga
Comportamento..... Sofrivel, bom, máo ou pessimo.
Assiduidade..... Pouca, nenhuma, regular, boa ou muita.
Aplicação..... Regular, pouca, nenhuma, boa ou muita.
Aproveitamento..... Bom, regular, pouco, nenhum ou muito.

Observação

Podia estar mais adiantado, se fosse mais assiduo e tivesse me-
lhor applicação. Consta-me que promove desordens na rua quando
sabe da escola, para o que chamo a attenção de seu pai, mãe, tutor
ou protector.

Tal parte.....de.....de 18....

O Professor ou Professora
F.

À medida que o(a) aluno(a) ia progredindo nos estudos, ele(ela) mudava de posição dentro da *classe* até que, tornando-se o *primeiro* nela, era submetido ao exame. Neste, de acordo com o Regimento de 1885, o(a) professor(a) promovia a arguição do(a) estudante juntamente com um(a) segundo(a) professor(a) convidado(a) ou com o delegado literário. O exame era composto por uma prova oral e uma prova escrita. O assunto era o conteúdo relativo à classe do(a) aluno(a), sendo os pontos definidos pelo(a) professor(a) que presidia o ato⁴⁰².

⁴⁰¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 7 §11, p. 2.

⁴⁰² APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 72, p. 36.

Já o *exame geral* era mais complexo. Envolvia mais pessoas para arguir, demorava mais tempo e atraía mais gente à escola. No final do mês de novembro, os(as) professores(as) informavam ao delegado literário acerca dos(as) alunos(as) considerados(as) aptos(as) a se submeterem ao exame. O delegado definia o dia e o horário para o certame ao qual devia comparecer e tomar assento como presidente da Banca Examinadora que seria constituída, ainda, pelo(a) professor(a) da escola e por outro(a) professor(a). Pelas regras definidas nas Instruções de 1855, o delegado se colocava no centro da mesa tendo, à sua direita, o(a) professor(a) da escola e, à sua esquerda, o(a) professor(a) convidado(a). Diante deles, os(as) alunos(as) sentados em duplas ou em quartetos, conforme o caso, iam respondendo às perguntas e realizando exercícios escritos e de leitura. Ao término do processo, a Banca se reunia para deliberar sobre o desempenho de cada um deles e, por meio de um escrutínio secreto definia, ao final, quem seria “aprovado plenamente”, “aprovado” ou “reprovado”. O julgamento era definido pela quantidade de esferas brancas e pretas. Por exemplo, se um(a) aluno(a) tivesse somado três esferas brancas em cada ponto examinado seria “aprovado plenamente”. Acontecendo o inverso seria “reprovado”. Se o número de esferas brancas superasse o das pretas, seria “aprovado”⁴⁰³.

Este formato era o modelo geral, tendo experimentado algumas alterações e ajustes ao longo das décadas. Por exemplo, no Regimento de 1885, os conceitos são traduzidos em números, conforme a tabela 11:

Tabela 11
Correspondência entre conceitos e valores numéricos (1885)

CONCEITOS (NOTAS)	VALORES
ÓTIMA	4
BOA	3
SOFRÍVEL	2
POUCO SOFRÍVEL	1
MÁ	0

Fonte: APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 80, §4, p. 39.

⁴⁰³ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da província organizadas pelo diretor geral interino em virtude do §8 do art. 3º da Lei Provincial nº 369, de 14 de maio do corrente anno*. Pernambuco, 1855, art. 43 e 44, p. 8.

No Regimento de 1859, pesava na avaliação do(a) aluno(a) não só a sua desenvoltura no momento do exame, mas o que sobre ele tinha anotado o(a) professor(a) ao longo do ano⁴⁰⁴. Tal procedimento será repetido nas disposições ulteriores e servia para reforçar a ideia do bom comportamento e aplicação nos estudos. No Regimento de 1876 há um detalhamento maior das etapas a serem seguidas no exame. Por exemplo, as provas escritas para os(as) alunos(as) das escolas de 1º grau consistiam:

- a) No trecho de um autor clássico de, no mínimo, 20 linhas impressas ditado pelo presidente da Banca.
- b) Na análise lógica e gramatical de um período qualquer escolhido pelo(a) professor da escola.
- c) Na solução de um problema sobre o sistema métrico decimal proposto pelo examinador nomeado.
- d) No desenvolvimento de um ponto sorteado de história ou corografia da província.

Por sua vez, nas escolas de 2º grau, a prova se compunha:

- a) Na resposta a uma pergunta sobre um princípio fundamental da constituição política do império formulada pelo presidente da Banca.
- b) Na resolução de uma questão acerca das ciências físicas aplicáveis aos usos da vida apresentadas pelo(a) professor da cadeira.
- c) Na explicação de um ponto de agricultura designado pelo examinador nomeado.
- d) Na execução de um trabalho de desenho linear sorteado⁴⁰⁵.

Evidentemente que as meninas não respondiam aos pontos de agricultura e constituição política do império. Com elas, ficavam, além do desenho linear e as “noções de ciência física”, os trabalhos de agulha, a música e canto. Curiosamente, estava ausente os preceitos de Higiene,

⁴⁰⁴ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, art. 49, p. 8.

⁴⁰⁵ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 61 e 62, pp. 7-8.

talvez pelo seu caráter mais prático. Do quadro acima apresentado podemos inferir que o exame podia ser uma caixinha de surpresas para alunos(as) e professores(as). O fato de examinadores externos poderem formular questões constituía sempre um risco. Como seria formulada a pergunta? Seria fácil ou difícil? O(A) aluno(a) conseguiria respondê-la? Esses examinadores externos eram confiáveis? O delegado literário, presidente do exame, era simpático ao (à) professor(a) ou tinha com ele(ela) alguma rixa pessoal? Algum(a) aluno(a) poderia ser favorecido(a) em detrimento de outro(a)? O Regimento de 1859 solicitava que a comissão examinadora tivesse “especial cuidado em examinar o estado dos alunos na composição, dando-lhes assuntos fáceis, sobre que possam discorrer por escrito”⁴⁰⁶. Já o Regimento de 1885 dizia que se devia ter muito cuidado com a avaliação das provas, observando-se as regras dispostas, a fim de fazer ver aos(às) alunos(as) que os seus méritos eram julgados com justiça e exação “poupando-lhes desta arte o espetáculo, de péssimo efeito moral para eles, de julgamentos arbitrários e de favor”⁴⁰⁷. A regra sugere, então, que nem sempre esses exames eram pautados pela imparcialidade e interesse exclusivo pelo aprendizado. As relações interpessoais teriam, em alguns casos, seu peso, agindo a favor ou contra alunos(as) e professores(as).

Como dissemos, esse exame era uma ocasião solene. A ele compareciam os “pais de família” que ficavam sentados nos bancos ao fundo da sala acompanhando o desenrolar dos acontecimentos. Um mau desempenho na escola podia significar problemas em casa. Imagine, então, se quem examinasse fosse o próprio imperador do Brasil? Em 1859, quando esteve visitando Pernambuco, D. Pedro II resolveu conhecer algumas escolas de primeiras letras para o desespero de alunos e professores que se viram às voltas com aquele homem barbudo de 33 anos que “argue os meninos em aritmética, fa-los escrever e analisar diversas proposições e ordena aos professores que arguão em doutrina e outros pontos do ensino”⁴⁰⁸. Mas se o menino ou a menina ia bem, então, era um contentamento só. Em seu diário, Felix Cavalcanti de Albuquerque deixou anotada, ainda sob o impacto da morte de um de seus netos, Audifaux de Albuquerque Mello, a profunda impressão que lhe causou o dia de seu exame na escola de primeiras letras:

aquele primeiro exame de português que fizeste na rua Imperial, deixando deslumbrados, pela tua inteligência, o delegado literário, Dr. Clodoaldo de

⁴⁰⁶ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, art. 52, p. 9.

⁴⁰⁷ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 80 §6, pp. 39-40.

⁴⁰⁸ APA: *O Monitor das Famílias*: periódico de instrução e recreio. (Ed. Fac-sim). Recife: Fundarpe, 1985. p. 62.

Souza, que presidia o ato e os professores que examinavam... Parece que o velho teu avô está vendo tudo isso de novo, yoyosinho, e te ouvindo falar!⁴⁰⁹

Para aqueles(as) que conseguissem obter sucesso na empreitada, seus nomes eram divulgados na imprensa, dando publicidade à escola e orgulho para a família. Este foi o caso da escola do professor Joaquim José de Moura, em Escada. Naquela sexta-feira, 4 de dezembro de 1874, seu aluno, Hermógenes Sancho Bezerra Cavalcante, conseguiu ser “aprovado com distinção”. Foi o destaque da escola. Mas seus colegas também se deram bem: Manoel Quintino da Cruz e Lourenço Cesar de Menezes Cysneiro conseguiram arrancar um “aprovado plenamente”. No dia seguinte, no Bairro de Santo Antônio, no Recife, foi a vez das alunas da professora Ana Monteiro de Lima Rego Valença. O resultado foi impressionante. Todas as aprovadas foram qualificadas com “distinção”, dentre as quais uma que tinha o mesmo sobrenome da professora indicando uma relação de parentesco: Maria Carlota do Rego Valença⁴¹⁰.

Para os(as) alunos(as) que se destacavam havia prêmios. No Regimento de 1859, os(as) cinco mais bem avaliados(as) ganhavam “livros de religião, de moral e de literatura nacional”; já o primeiríssimo lugar seria contemplado, também, com

uma medalha de prata tendo de um lado a efígie de S.M. o Imperador, com a seguinte legenda em redor: “À inteligência, ao zelo e à aplicação”, e, do outro, a seguinte inscrição: “escola pública da freguesia de...”⁴¹¹.

Nos Regimentos de 1876 e 1885, as premiações dos alunos mais destacados em cada escola da capital eram realizadas num cerimônia em que tomava parte o presidente da província. Nas demais cidades, esta solenidade seria presidida por um delegado literário. Na definição desses nomes sempre levava-se em conta a conduta e o aproveitamento do(a) aluno(a) durante todo o ano.

Tais premiações, honorárias e distinções reforçavam o espírito de emulação. Não só isso. Buscavam afirmar o valor da escola como difusora das luzes e da reforma social. Por isso era necessária uma encenação pública. Nela tomavam parte diretores de instituições de ensino, funcionários públicos, associações literárias, pessoas gradas, além das famílias dos(as) estudantes. No Regimento de 1885 era obrigada a presença de “todos os funcionários do ensino

⁴⁰⁹ FREYRE, Gilberto. *O velho Felix e suas “Memórias de um Cavalcanti”*. Recife: Massangana, 1989. p. 70.

⁴¹⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 286, 15 dez. 1874, p. 2.

⁴¹¹ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855*. Pernambuco, 1859, art. 58, p. 9.

provincial e todos os alunos das escolas públicas”.⁴¹² O Regimento de 1876 previa um rito a ser seguido: primeiro os(as) alunos(as) deviam se reunir em suas respectivas escolas de origem. Depois, seguiriam, acompanhados(as) do(a) professor(a) até uma determinada igreja indicada para “ouvirem uma missa votiva ao Espírito Santo”⁴¹³. Uma vez concluída a missa, eles(as) saíam da igreja e seguiam em direção ao local determinado para o grande evento⁴¹⁴. Na véspera do natal de 1876, este local foi o palácio da presidência, onde, “em presença de um grande número de meninos, de um e de outro sexo, e de muitos convidados” foi realizada a distribuição dos prêmios⁴¹⁵. Foi o clímax da festa. A coroação de um modelo perfeito. Uma confraternização entre docentes, discentes, sociedade e o governo das escolas. Dificilmente se veria ali a expressão de uma dia-a-dia menos feliz. Mas os(as) professores(as) sabiam bem que nem tudo eram flores. Sobre tudo na hora de pagar as contas.

⁴¹² APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, art. 87 §4, p. 43.

⁴¹³ A menção ao Espírito Santo, tanto nas orações escolares quanto na missa em homenagem aos melhores alunos(as), guarda a uma relação entre a Terceira Pessoa da Santíssima Trindade e o conhecimento, o saber. Em uma das epístolas de Paulo, o Espírito Santo opera o discernimento, ampliando a compreensão das coisas de Deus (I Coríntios 2:13); No dia do Pentecostes, o Espírito Santo dota os apóstolos da habilidade de falar em diversos idiomas (Atos, 2:4). Hoornaert, por sua vez, destaca o depoimento dado por uma professora primária do interior nordestino nos anos 1970 em que a mesma afirmava orar, juntamente com seus(suas) alunos(as), ao Espírito Santo “para ele iluminar a inteligência dos meninos, para aprenderem a lição e seguirem a Jesus”. ITER, *A Fé Popular no Nordeste*. Salvador: Ed. beneditina, 1974, p. 389. *Apud.* HOORNAERT, Eduardo. “A cristandade durante a época colonial”. In: CEHILA. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. Primeira época. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 378.

⁴¹⁴ APEJE: Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento interno das aulas públicas de instrução primária*. Pernambuco, 1876, art. 80, p. 9.

⁴¹⁵ CRL: *Falla com que o Exmº Sr. Doutor Manoel Clementino Carneiro da Cunha abriu a sessão da assembléia Legislativa Provincial de Pernambuco em 2 de março de 1877*. Pernambuco: Typographia de M. Figueirôa de Faria & Filhos, 1877. p. 38.

Figura 11: O exame escolar, Albert Anker.



O dia do exame no olhar de Anker. Na prova de leitura, o menino se estica todo, ficando na ponta dos pés, para poder ler a sentença. A tabuleta com o texto, pendurada no *quadro negro*, está muito alta para ele. O *ponteiro* ajuda a não se perder. Ao seu lado, em pé e impassível, seu examinador acompanha a indicação da frase lida, assim como os homens sentados numa mesa defronte ao jovem estudante. Tais homens denotam idade avançada contrastando com os que estão sentados ao fundo da sala. Estes últimos provavelmente são os pais dos que serão examinados; aqueles, os que examinarão. Outro homem, em pé, junto a um dos bancos e de costas segura um *ponteiro* acompanhando a cena. Talvez ele também faça algumas perguntas. Na posição em que ele se encontra podia observar o comportamento das *classes* prezando pela manutenção da ordem. Se bem que os(as) meninos(as) não estão demonstrando sinal de desordem. Seus olhos estão atentos ao que se passa com o colega à frente. O momento é de suspense. Duas meninas logo atrás do aluno que está sendo examinado estão abraçadas. Sua posição sugere que elas serão as próximas. Na fila, também estão aguardando dois meninos. Os *mapas* das lições de geografia descansam nas paredes da escola, assim como a *ardósia* recostada à terceira fileira de bancos junto a uma cestinha com panos. Não é dia de lição.

4 A DOCÊNCIA E SEU VALOR

4. 1 REMUNERANDO O(A) PROFESSOR(A)

Não deve ter sido nada agradável para as professoras de primeiras letras ler aquela novidade estampada na edição de nº 153 do *Diário de Pernambuco*, de 5 de julho de 1855. Logo na primeira página, o presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, tornava público o famoso regulamento da instrução pública de 14 de maio daquele ano. O Art. 26º dizia que as professoras, em matéria de ordenado, receberiam 100 mil réis a menos que os professores⁴¹⁶. Ora, no regulamento anterior, de 12 de maio de 1851, a situação era diferente, ou, melhor dizendo, era *invertida*, já que colocava as coisas desta maneira: os professores de primeiras letras do 1º grau recebiam 450 mil réis de ordenado anual e as professoras do mesmo grau, 500 mil réis⁴¹⁷. Ou seja, eram 50 mil réis a mais que agora se viam transformados em 100 mil réis a menos.

A lei imperial de 15 de outubro de 1827, em seu Art. 13º, determinava que “as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres”, mas não fixou nenhum valor específico, pois isso dependeria das “circunstâncias da população e carestia dos lugares”, desde que se encontrasse dentro de uma faixa entre 200 e 500 mil réis⁴¹⁸. Em Pernambuco, conforme Silva,

o Governo da Província, em 1828, determinou que as mestras das recém-criadas aulas de meninas da cidade do Recife e de Olinda deveriam receber 450 mil réis, ou seja, um ordenado equivalente ao ordenado (já aumentado) da nata do magistério público da província, a saber, os professores de Latim da capital; e maior do que o ordenado do professor de Latim do Seminário de Olinda, na época, aumentado de 350 mil réis para 400 mil réis⁴¹⁹.

⁴¹⁶ Lei Provincial nº 369, de 14 de maio de 1855. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 153, 5 jul. 1855, p.1.

⁴¹⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 de maio de 1851, p. 1.

⁴¹⁸ 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm

⁴¹⁹ SILVA, Adrina Maria Paulo da. *Processos de construção...* p. 268.

Essa diferença salarial voltada para este grupo específico de professoras permaneceu mesmo com uma primeira padronização dos vencimentos dos(as) professores(as) da província, em 1834. Neste ano, segundo a autora, os ordenados foram fixados em 400 mil réis⁴²⁰. Em 1837, a lei provincial nº 43 não estabeleceu qualquer diferença explícita entre ordenados, mesmo porque ela não fixou nenhum valor monetário para os(as) professores(as) de primeiras letras. Segundo o Art. 1º, do Cap. II,

o honorário dos professores e professoras será considerado desta forma: três partes do que percebem ou houverem de perceber como ordenado, o mais como gratificação, a qual perderão quando estiverem por qualquer causa impedidos por mais de 15 dias⁴²¹.

Subtende-se, então, que, na média, continuavam os 400 mil réis. Essa padronização era necessária para que se incentivasse os(as) docentes a ocuparem cadeiras distantes da capital onde os ganhos eram menores. Em 1836, o presidente da província, Francisco de Paula Cavalcante de Albuquerque, comemorou a medida, mas não deixou de notar que o seu impacto tardava a acontecer:

a instrução pública continua no mesmo estado de pouco adiantamento. Apesar da Lei ter igualado os ordenados de todos os professores, ainda os dos lugares menos importantes, há algumas cadeiras vagas⁴²².

Como dissemos, esta seria uma média, não significando, portanto, que todos(as) os(as) professores(as) de primeiras letras recebessem o mesmo salário. Com argumentos e contatos, eles e elas iam buscando aumentar seus ganhos ao longo do tempo. Por exemplo, a professora da cadeira do sexo feminino de Santo Antônio, Alexandrina de Lima e Albuquerque ganhava 500 mil réis em 1848. Mas ela não estava satisfeita com seus rendimentos, visto que apresentou uma petição à Assembleia Provincial requerendo um aumento. Dizia ela que o número de alunas que anualmente ensinava era “crescido”, ocasionando um “trabalho excessivo” por parte dela, docente⁴²³. Assim, apelando para a “razão e justiça” da “ilustrada Assembleia” ela pedia deferimento. É interessante notar que para embasar o seu pedido, Alexandrina também recorreu às razões econômicas do aumento de salário. Segundo ela, havia dois grandes inconvenientes:

⁴²⁰ SILVA, Adrina Maria Paulo da. *Processos de construção...* p. 269.

⁴²¹ Lei Provincial nº 43, de 10 de junho de 1837. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 140, 3 jul. 1837, p. 1.

⁴²² *Falla com que o Exm. Sr. Presidente da Província abriu a sessão ordinária da Assembleia Provincial no dia 6 de abril de 1836*. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 76, 9 abr. 1836, p. 1.

⁴²³ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P120, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, fls.1.

o atraso no pagamento de seu ordenado e a “moeda fraca” com que ela tinha que se manter na vida. Moeda fraca porque os 500 mil réis de ordenado que recebia, na prática, não eram 500, mais sim, 375 mil réis, considerando que a quarta parte do ordenado naquele momento se convertia em gratificação, desde que os impedimentos não ultrapassassem 15 dias, conforme expresso na lei provincial nº 43, de 10 de junho de 1837. Em resumo, se ela cumprisse fielmente suas obrigações, não se ausentando da *aula* por mais de 15 dias, receberia, no máximo, 500 mil réis, incluindo a gratificação. Mesmo assim, atingido este valor, este já se encontrava defasado, pois, segundo a professora

se esse ordenado era suficiente naquele tempo [década de 1830], ninguém dirá que ele hoje, à vista da carestia dos víveres, possa chegar para a subsistência de um empregado que consome o dia inteiro no desempenho de seus deveres, sem que lhe resta, como a outros, algum tempo para ocupar-se de outra indústria⁴²⁴.

De fato, o momento em que Alexandrina de Lima e Albuquerque redigiu esta petição não era dos mais fáceis para a população do Recife. Vivia-se um período de inflação geral dos preços dos alimentos de primeira necessidade, o que levava à corrosão dos rendimentos. Crises como esta ocorriam desde o período colonial e eram agravadas em períodos de seca. Em 1846, durante sua fala dirigida aos deputados provinciais, o presidente Antônio Pinto Chichorro da Gama propunha o envio de mantimentos como plano de socorro para os atingidos pela seca que já perdurava três anos no interior⁴²⁵. Não encontrando meios de subsistência, muitas famílias deixavam suas casas rumo ao litoral, sobretudo à capital, agravando o quadro social na urbe que já se encontrava difícil com o aumento da pobreza. Em outro momento, o mesmo Chichorro da Gama destacou sua preocupação com os mendigos de ambos os sexos que “procuram as praças do mercado e dormem desabrigadamente”, já que o Recife carecia de “albergarias”. As duas casas que poderiam servir a este fim se encontravam em ruínas necessitando de socorro financeiro da Província⁴²⁶. Segundo Câmara, além de a seca diminuir a produção de alimentos, ainda tinha o agravante da falta de infraestrutura adequada de transportes, sobretudo no que tange à conservação das estradas, elevando o custo dos produtos quando chegavam à cidade. Até mesmo o recrutamento compulsório para compor as tropas da Guarda Nacional

⁴²⁴ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P120, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, fls.1.

⁴²⁵ CRL: *Falla recitada pelo excelentíssimo senhor Antônio Pinto Chichorro da Gama, presidente da província, na abertura da sessão extraordinária da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco aos 9 de março de 1846*. Pernambuco: Typ. Imp. De L. I. R. Roma, 1846. p. 3.

⁴²⁶ CRL: *Relatório que à Assembleia Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinária de 1846, o Exmº presidente da província, Antônio Pinto Chichorro da Gama*. Pernambuco: Typ. Imparcial, 1846. p. 12.

prejudicava, já que produtores e tropeiros temiam adentrar o Recife com medo de serem pegos pelo recrutamento. Tal situação deixava campo aberto aos atravessadores. Ou seja,

a cargo desses intermediários, a farinha, a carne verde, o feijão e outros produtos chegavam ao mercado com o preço bastante elevado, tornando a sobrevivência das pessoas bastante onerosa. Isso era agravado principalmente porque parte significativa da população recifense tinha no consumo da farinha de mandioca a base da sua alimentação. Constituíam-se de pequenos consumidores dependentes desse produto. Então, qualquer alteração no seu preço pesava no bolso dos mais humildes. É certo dizer que a produção e comercialização de gêneros alimentícios, secundários do ponto de vista do sistema econômico da grande lavoura açucareira, permaneceu estruturalmente desorganizado⁴²⁷.

A professora de Santo Antônio, portanto, via seu ordenado encurtar diante da elevação do custo de vida na cidade. Bom mesmo seria ter uma segunda ocupação, além da docência, para aumentar a renda. O problema, dizia ela, era que não lhe restava “tempo para ocupar-se de outra indústria”, como acontecia com outros empregados públicos. Sobre estes últimos, aliás, Alexandrina denunciou o que parecia ser, no mínimo, paradoxal: alguns desses empregados ganhavam mais do que os professores, ainda que suas funções fossem de um nível de complexidade bem menor, exigindo-se, quando muito, uma escolarização elementar:

e será possível, Ilustríssimos Senhores, que enquanto isso se passa com os professores estejam os demais empregados, ainda os de menor categoria, no gozo de bons ordenados como acontece com os porteiros e contínuos que vencem 400\$ [400 mil réis], 500\$ [500 mil réis] e alguns, 600\$ [seiscentos mil réis], e para desempenho de cujas obrigações basta, apenas, saber ler e escrever?⁴²⁸

Mas não eram só esses outros empregados que ganhavam de forma diferenciada. Mesmo entre o corpo docente havia desigualdades. Durante a sessão da Assembleia Provincial de 19 de junho de 1848, o deputado Lourenço Trigo de Loureiro, ele mesmo também um professor de primeiras letras, questionava os colegas da Casa sobre a razão de existirem professores recebendo diferentes ordenados, já que em sua ótica todos deveriam ter iguais remunerações básicas. Nas contas do deputado tinha gente embolsando de 160 a 500 mil réis, sem falar no

⁴²⁷ CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. *Trabalho livre no Brasil Imperial: o caso dos caixeiros de comércio na época da Insurreição Praieira*. Recife, Dissertação (Mestrado em História), UFPE, 2005. p. 107.

⁴²⁸ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P120, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, fls.1v.

professor do Colégio dos Órfãos que mesmo recebendo 600 mil réis queria ser aumentado para 700 mil, sob argumento de que trabalhava mais do que os outros professores da província⁴²⁹.

Quando da publicação do regulamento de 12 de maio de 1851 houve nova tentativa de padronização dos ordenados, estabelecendo-se, então, os valores que já assinalamos: 450 mil réis para os homens que ensinassem nas escolas de 1º grau e 500 mil para as mulheres em iguais condições. Já para os professores de 2º grau, o valor era de 600 mil réis. Deste último nível estavam excluídas as professoras, já que a instrução reservada às meninas não incluía as matérias previstas para o 2º grau da instrução elementar. Essa diferença salarial entre professores e professoras com leve vantagem para estas últimas não era uma novidade se lembrarmos as medidas tomadas pelo governo da província em 1828, como destacou Silva citada anteriormente. Mas há um dado a ser destacado. Naquela época, tratava-se de uma medida específica, direcionada às mestras do Recife e de Olinda. No caso do regulamento de 12 de maio de 1851, pelo contrário, estava em tela uma norma geral, válida para toda a província. Este regulamento esteve sempre dependente de uma apreciação da Assembleia que quando finalmente o converteu em lei provincial, quatro anos depois, gerou, na verdade, um novo regulamento onde essa diferença salarial foi invertida a favor dos professores. Durante os debates das emendas que dariam origem a lei nº 369, de 14 de maio de 1855, algumas pistas são fornecidas pelos deputados no que tange ao motivo dessa não igualdade entre os sexos. Vejamo-las.

Durante a sessão de 17 de abril de 1855, o deputado Leonardo Antunes Meira levantou o seguinte questionamento:

O Sr. Meira [...] não posso mesmo saber qual a razão porque a nobre comissão [de instrução] entendeu que devia tirar ao ordenado das professoras 100\$ [cem mil réis] fazendo, assim, uma diferença, aliás, bem sensível entre o ordenado delas e o dos professores. Não sei mesmo qual a razão que pode autorizar semelhante medida. Ignoro que um professor tenha mais trabalho que uma professora, antes, pelo contrário, me parece que um professor tem, talvez, menos trabalho porque as professoras, além da leitura e escrita, têm obrigação de ensinar a coser, bordar e fazer os serviços e bordados próprios para esse ensino, preparando os bordados, as costuras, seus modelos, etc.⁴³⁰

Mais adiante, Meira acrescenta que essa diminuição do ordenado foi acompanhada de um aumento de trabalho para as professoras, uma vez que estava se suprimindo a folga semanal da quinta-feira, além de reduzir o recesso natalino para 16 dias. De fato, quando da publicação

⁴²⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 139, 25 jun. 1848, p. 5.

⁴³⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 94, 24 abr. 1855, p. 2.

do regulamento de 14 de maio de 1855, o Art. 75º suprimiu a quinta-feira e estipulou o recesso de final de ano entre 20 de dezembro e 6 de janeiro. No regulamento anterior, de 12 maio de 1851, o Art. 17 postulava que além das quintas-feiras serem consideradas “feriados” nas escolas, o ano letivo só começaria depois de 3 de fevereiro. É bom lembrar que diferentemente de hoje em dia, o sábado também era dia de se ir à escola. Para o deputado Meira, acabar com este “feriado” da quinta-feira constituía um equívoco, já que “tira-se um dia no meio da semana, aliás, um dia de descanso que as professoras reservavam para os seus serviços preparatórios, para os seus modelos de bordado, riscos, etc”⁴³¹.

O argumento do deputado de que as professoras trabalhavam mais do que os professores e, portanto, mereciam ganhar mais que estes últimos foi contestado por Manoel Clementino Carneiro da Cunha. Vejamos uma parte da discussão entre os dois:

O Sr. Clementino: – Entendeu a maioria da comissão de instrução pública que o serviço de ensinar ao sexo masculino é mais pesado que o de ensinar ao sexo feminino. Parece-me que sendo mais condescendentes e dóceis as meninas, sujeitar-se-ão mais facilmente à direção das mestras, e que será menos custosa a educação propriamente que também faz parte do ensino.

O Sr. Meira: – Não sei o que lhe diga.

O Sr. Clementino: – Depois, os estudos requeridos para um professor são superiores aos que se requerem para uma professora. Se não vale esta razão, julgo de peso a outra. Tenho por menos árdua a tarefa de ensinar a quem mais docilmente se sujeita ao ensino.

[...]

O Sr. Meira: – Então, ensinar a ler e a escrever é mais difícil do que ensinar isto mesmo, e além disto, a coser, a bordar, e mesmo a trocar bilros?

O Sr. Clementino: – O nobre deputado está gracejando.

O Sr. Meira: – São razões poderosas.

O Sr. Clementino: – Razões que tomo por gracejos pela forma porque são expeditas. [...] Já me hei explicado bem para ser compreendido. Entendo que o ensino das meninas é menos pesado e, por esta razão, não concorri para que pesasse mais sobre os cofres públicos esse aumento de despesa⁴³².

No que diz respeito ao aumento ou diminuição do ordenado das professoras, o argumento principal apresentado pelos deputados é o do grau de dificuldade do trabalho exercido pelas mulheres. Para Meira, elas mereciam ganhar mais porque seu trabalho exigia uma dedicação maior, pois além de ensinarem a ler, escrever e contar, as professoras ainda tinham que dar conta dos conteúdos curriculares específicos para as meninas. Ou seja, era preciso tempo para preparar os moldes, tecidos e demais trabalhos de agulha. Já para Cunha era

⁴³¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 94, 24 abr. 1855, p. 2.

⁴³² Sessão da Assembleia Provincial de 27 de abril de 1855. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 100, 1 maio. 1855, p. 2.

justamente o contrário. Quem tinha o trabalho mais pesado era o professor, pois os meninos eram mais difíceis de serem ensinados do que as meninas. Estas eram naturalmente “condescendentes e dóceis” facilitando o trabalho das professoras. Outro argumento apontado pelo deputado foi o “nível de estudo superior” dos professores em comparação com as suas colegas do sexo feminino. Tal argumento é contestado por Meira ao lembrar que ambos, ao ensinarem nas escolas de 1º grau, trabalham os mesmos conteúdos. Existe, ainda, um terceiro argumento detectado na discussão travada entre os dois parlamentares: o lado econômico da diferença salarial. Como argumentou Carneiro da Cunha, ao manter desigualdade de ordenados entre os sexos evitava-se uma sobrecarga de despesa para o cofre provincial. Se não havia dinheiro para pagar homens e mulheres igualmente, então que estas últimas ganhassem menos. O argumento do deputado Meira não foi aceito e a lei nº 369, de 14 de maio de 1855, que instituiu o novo regulamento da instrução foi publicada com a diferenciação salarial a favor dos docentes, como vimos.

A fala do deputado Manoel Carneiro da Cunha no seu embate com Leonardo Meira indica uma relação entre valoração do trabalho docente e sexo, ou, melhor dizendo, com relação à percepção social do sexo. O principal argumento era de que o *comportamento natural* das meninas ajudava a professora a exercer o seu ofício; comportamento este que se expressava pela passividade e aceitação do que era dito e exigido pela docente. Sendo fácil a disciplina, então seria de presumir que o labor diário da professora não era tão desgastante. Já com os meninos a coisa seria diferente. Estes eram *naturalmente* mais indóceis e agitados, exigindo do professor maior esforço para impor a disciplina em sua *aula*. Tal ideia remete à caracterização do *ser homem* e do *ser mulher* em oposições extremadas de atitudes, sentimentos e expressões definindo, a partir de um repertório de símbolos contraditórios, o lugar social que cabe a cada sexo. Carneiro da Cunha evoca este repertório ao tratar da *docilidade* das meninas em contraste direto à *indômita* postura dos meninos que tornava “pesado” o trabalho do professor. Carneiro da Cunha também lembrou que não era só a diferença do perfil do público discente que interferia. Também entre o professor e a professora pesava a desigualdade intelectual. O primeiro, com “mais estudos”, pressupunha um maior domínio e aprofundamento dos saberes em relação à segunda. Lembremos que de acordo com a lei provincial nº 369, os dois ensinavam as mesmas disciplinas básicas, com a diferença de que no caso das professoras eram acrescidos o bordado e os trabalhos de agulha, como mostra a tabela 12:

Tabela 12
Disciplinas para as escolas de primeiras letras de 1º grau segundo a lei provincial nº 369, de 14 de maio de 1855.

PROFESSOR	PROFESSORA
INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA	INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA
LEITURA E ESCRITA	LEITURA E ESCRITA
NOÇÕES ESSENCIAIS DE GRAMÁTICA NACIONAL	NOÇÕES ESSENCIAIS DE GRAMÁTICA NACIONAL
PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS	PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE ARITMÉTICA E SUAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS EM NÚMEROS INTEIROS
SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS DA PROVÍNCIA	SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS DA PROVÍNCIA
	BORDADOS E TRABALHOS DE AGULHA

Em que pese esta condição, o parlamentar via como diferente a capacidade do professor comparada à da professora. Esse aspecto foi observado por Durães com relação à questão salarial dos(as) docentes mineiros(as) no século XIX. Segundo a autora,

uma das justificativas para a ocorrência desse fato é que as mulheres eram reconhecidas como pessoas que exerciam atividades mais próximas das *características naturais*. Isso, inclusive, contribuía para excluir as dimensões de racionalidade e cientificidade do exercício docente quando realizado pelas professoras. Talvez o fato de ser facultado às meninas o tipo de ensino que era dado aos homens, a introdução do ensino de atividades de costura, por exemplo, fazia com que o trabalho das professoras fosse reconhecido diferentemente do realizado pelos homens [grifo no original]⁴³³.

Para três professoras da época, em particular, era difícil entender os motivos que levaram à redução de 100 mil réis nos salários das mulheres. Joana Justina de Siqueira Varejão, Emília Cândida de Melo Luna e Maria Coelho da Silva resolveram escrever aos deputados solicitando que reconsiderassem essa diferença salarial. As três apresentaram os mesmos argumentos em dois requerimentos. Um, assinado pelas duas primeiras, e outro, de autoria da terceira no qual argumentam que

além de todas as matérias que estão a cargo dos professores são, ainda, obrigadas a ensinar as diversas prendas de agulha, cujo trabalho somente

⁴³³ DURÃES, Sarah Jane Alves. Acerca do valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº14, maio/ago 2007, p.155.

equivale ao das outras matérias e, neste caso, não é justo que mais sobrecarregadas de serviço, percebam menos ordenado⁴³⁴.

O argumento apresentado pelas professoras é o mesmo que Leonardo Antunes Meira já havia tratado anteriormente. Trata-se de uma discussão em torno da carga-horária. Os trabalhos de agulha demandavam mais serviço para as docentes, mas elas não recebiam a mais por isso. Ao contrário, seu trabalho “somente equivale ao das outras matérias”, ou seja, não era considerado como um componente extra que resultasse em impacto financeiro. Mesmo assim, elas insistiam que era um esforço a mais ter que dar conta das “prendas” do sexo feminino. Havia que se dedicar mais tempo para ensinar os diversos tipos de ponto, preparar os moldes, ensinar a trabalhar com agulhas e aviamentos em geral, além de confeccionar as peças. Considerando que a professora teria que conferir o trabalho de cada uma de suas alunas, não devia ser uma tarefa fácil. Por isso, segundo elas, era justo que ganhassem mais ou, que, pelo menos, “sejam equiparados os seus ordenados com os dos professores”⁴³⁵.

Teria surtido algum efeito este pedido? É interessante observar que na mesma época que as professoras endereçaram suas petições, diversas categorias do funcionalismo público também estavam pleiteando aumentos, tendo como principal argumento, a carestia dos alimentos e a consequente elevação do custo de vida. A Comissão de Ordenados da Assembleia Provincial teve muito trabalho durante o primeiro semestre de 1857. E foi justamente esta comissão que propôs uma medida de modo a atender as reivindicações que se avolumavam. O projeto de lei nº 11 definia em cinco artigos as novas regras para o aumento da remuneração contemplando “os empregados da Tesouraria Provincial e da Diretoria de Obras Públicas, excluídos os engenheiros” que passariam a receber, “a título de gratificação, um aumento de 20% sobre os vencimentos que atualmente têm”. Mas os engenheiros não teriam que se preocupar, afinal eles e seus ajudantes receberiam uma gratificação anual de 400 mil réis para gastar com as “cavalgadas”. Já para os amanuenses da Secretaria de Governo, o aumento foi de 100 mil réis no ordenado. E para os(as) professores(as)? Neste caso, o Art. 4º do projeto foi apresentado com a seguinte redação: “os vencimentos das professoras públicas que se habilitarem na forma da lei regulamentar de 14 de maio de 1855, serão equiparados aos dos professores públicos”⁴³⁶. O projeto foi objeto de discussão entre os deputados. Alguns

⁴³⁴ ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico, Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P128. *Requerimento de Joana Justina de Siqueira Varejão e Emília Cândida de Melo Luna*. Fls.1-1v. Também o *Requerimento de Maria Coelho da Silva*, fls. 1-1v.

⁴³⁵ *Ibidem*.

⁴³⁶ Sessão ordinária da Assembleia Legislativa Provincial de 1º de abril de 1857. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 77, 04 abr. 1857, p. 6.

acusavam o texto de privilegiar uma parte dos empregados públicos em detrimento de outros, concedendo benesses desiguais, como no caso dos engenheiros, para os quais 400 mil réis anuais de gratificação eram considerados insuficientes. A tônica do debate girou em torno dos empregados da Secretaria de Governo, do Consulado e dos engenheiros. A igualdade de ordenados entre mulheres e homens que exerciam a docência proposta pelo projeto não foi objeto de celeuma entre os parlamentares. O único pronunciamento a respeito foi feito pelo deputado Leonardo Meira:

o artigo quarto foi o que me pareceu mais razoável e, pensando assim, sou coerente. Porque quando se discutiu o regulamento do Ginásio, eu disse que não podia descobrir a razão para que um professor percebesse ordenado superior ao de uma professora, para que esta só tivesse para aluguel de casa, a metade da quota arbitrada a aquele para o mesmo mister. E, com efeito, não descubro razão para essa disparidade, a menos que se não queira argumentar com a diferença do sexo, e não pode autorizar tamanha injustiça. Portanto, adoto a igualdade estabelecida pelo artigo 4⁴³⁷.

O projeto foi aprovado com algumas emendas tornando-se a Lei Provincial nº 429. Na redação final, o artigo referente ao corpo docente ficou assim: “fica o governo também autorizado a igualar os vencimentos das professoras e dos professores, bem como as quantias que percebem para aluguel de casas, tanto a umas como aos outros, na mesma localidade”⁴³⁸. É interessante notar que tanto a fala do deputado quanto o texto da lei aludem também a esta diferença existente entre os sexos no que se refere aos aluguéis, ainda que ambas as escolas (masculina e feminina) funcionassem na mesma localidade. Ou seja, não só os ordenados tinham dois pesos e duas medidas, mas também a concessão das verbas destinadas ao pagamento dos aluguéis das casas que funcionavam como escolas de primeiras letras. Como cabia ao professor ou à professora pagar ao proprietário do imóvel o aluguel, caso este valor superasse a verba destinada pelo Governo, o(a) docente teria que retirar do próprio bolso a complementação. Era o que estava acontecendo com a professora de primeiras letras do sexo feminino do Bairro do Recife, Maria Joaquina de São Tomé quando impetrou um pedido de aumento à Assembleia, em 1851, como vimos na introdução deste trabalho. A publicação da Lei Provincial nº 429 procurou, assim, corrigir essa distorção.

Neste sentido, as professoras Joana Justina de Siqueira Varejão, Emília Cândida de Melo Luna e Maria Coelho da Silva obtiveram sucesso em suas pretensões. E aqui cabem

⁴³⁷ Sessão ordinária da Assembleia Legislativa Provincial de 11 de maio de 1857. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 111, 15 maio 1857, p. 2.

⁴³⁸ Lei Provincial nº 429, de 13 de junho de 1857. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 138, 18 jun. 1857, p. 1.

algumas reflexões. Primeiro: estas duas petições foram as primeiras, neste teor, escritas pelas professoras ou elas já haviam realizado outras tentativas? Não encontrei outros pedidos semelhantes no arquivo da Assembleia sobre o regulamento de 1855. No texto, elas não fazem menção a requerimentos anteriores, como observei em outros casos. As duas petições têm as seguintes datas de apresentação: a de Joana e Emília, 13 de março de 1857, e a de Maria, 1 de abril de 1857. O projeto da Comissão de Ordenados que igualou os salários está datado de 23 de março, portanto é posterior ao primeiro requerimento e anterior ao segundo. Ele foi apresentado na Assembleia no mesmo dia do requerimento de Maria Coelho da Silva. É claro que as petições sozinhas não seriam suficientes para criar um consenso na Assembleia, de modo a não haver contestação com relação à igualdade entre os sexos em matéria de rendimentos. O cenário no Legislativo era mais favorável a uma mudança deste tipo. É possível que elas tivessem concluído que este era o melhor momento para redigir as duas petições. O deputado Leonardo Meira, favorável à equiparação dos ordenados, havia sido derrotado em 1855 quando da publicação do regulamento de 14 de maio. Dois anos depois aconteceu o inverso. Seu principal opositor, Manoel Clementino Carneiro da Cunha, já não fazia mais parte da Assembleia. Foi nomeado presidente da província da Paraíba. O caminho estava livre.

É de se perguntar: por que o regulamento anterior, de 1851, pesou a balança em favor das mulheres? Uma hipótese é que o ordenado mais elevado funcionaria como um incentivo ao ingresso no magistério por parte das mulheres favorecendo, principalmente, aquelas cadeiras que se encontravam mais distantes da capital. Vimos que uma das estratégias propostas pelo diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portela, para difundir a instrução no interior da província era investir em escolas do sexo feminino devido ao seu efeito multiplicador nas famílias. Por outro lado, também temos a fala do deputado Meira de que o trabalho da professora demandava mais tempo que o do professor, em função dos conteúdos específicos destinados às meninas. Mas acho difícil o argumento da condição de trabalho da professora tenha sido a causa determinante para convencer o presidente da província. Ao apostar no aumento de ordenado das docentes criando uma diferença com relação aos homens do magistério, o governo provincial, por um lado, estimulava o ingresso no magistério feminino, mas também, por outro, gerava certo desconforto. Uma coisa era atender a este ou aquele indivíduo, outra era colocar como regra geral. No caso das mestras que tiveram seus ordenados aumentados de 1828, alguns professores tentaram, sem sucesso, ter seus salários equiparados aos delas, como mostrou Silva⁴³⁹. Ali os interesses que permitiram a um grupo específico de

⁴³⁹ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção...* p. 268.

mulheres terem mais vantagens que os seus colegas de ofício eram, provavelmente, fortes o suficiente para obstar qualquer reação em contrário. O mesmo não se pode dizer do regulamento de 12 de maio de 1851. Em linhas gerais, o regulamento estava vigorando. Os inspetores estavam sendo nomeados, a Diretoria Geral substituiu o Liceu nas questões de fiscalização e ordenamento da instrução pública, os (as) professores(as) públicos e privados estavam buscando atender às normas de seleção e acompanhamento das aulas, mas nem todos os mecanismos estavam totalmente efetivados na prática, como era o caso dos ordenados. Durante a sessão de 6 de abril de 1853, o deputado e professor de primeiras letras Vicente Ferreira de Siqueira Varejão constatava que o regulamento de 12 de maio no que tange aos ordenados ainda não havia sido posto em execução, uma vez que dependia de aprovação da Assembleia. A demora neste ponto causava desconforto naqueles que mais se beneficiariam dele. Uma carta publicada no *Diário de Pernambuco* neste mesmo ano tratava da “condição do professor público de instrução primária do interior da província”. Nela, seu(sua) autor(a), identificado(a) apenas pelas iniciais “P.B”, narrava a angústia daqueles “que saem desta cidade para lugares longínquos, incultos, a fim de exercerem as funções do seu cargo por espaço de 20 e tantos anos” para ensinar “três horas de manhã e duas à tarde” perdendo “a saúde, o tempo e mocidade pelo diminuto ordenado de 300\$000 [trezentos mil réis] anuais e duas gratificações: uma de 100\$000 [cem mil réis] pelo exercício e outra de 50\$000 [cinquenta mil réis] para pagar casas”. Diante disso, questionava: “está em prática o Regulamento de 12 de maio de 1851, a parte fiscalizadora. Por que não se tem posto em prática a pecuniária, sendo já passados dois anos?”⁴⁴⁰

No ano seguinte, a discussão ainda se arrastava entre os deputados e a demora foi tema de um artigo publicado na edição de nº 448 do *Liberal Pernambucano*:

quando o Sr. Souza Ramos aqui esteve, querendo por suas boas intenções reformar a instrução pública, organizou o regulamento de 12 de maio de 1851, pelo qual muito aumentou o trabalho dos professores, e por isso entendeu que lhes devia também aumentar o ordenado, o que na realidade fez. Mas nesta parte declinou da autorização que tinha e fez depender da aprovação da Assembleia Provincial. Pôs-se, portanto, em execução o regulamento, e desde esse tempo os professores têm carregado com um maior peso de trabalho recebendo o antigo ordenado⁴⁴¹.

O Liberal Pernambucano sugere, então, que o presidente Souza Ramos, na parte que concerne aos ordenados preferiu deixar a decisão para a Assembleia. Segundo o deputado Siqueira Varejão, já havia se passado 21 anos desde que os(as) professores(as) de primeiras

⁴⁴⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 251, 7 nov. 1853, p. 2.

⁴⁴¹ FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 448, 8 abr. 1854, p.1.

letras da província tiveram seu último aumento de salário⁴⁴². O aumento concedido pela lei nº 369 e a equiparação pela lei nº 429 vieram em boa hora para os(as) docentes.

No entanto, o problema salarial não estava de todo resolvido. Citando novamente Joaquim Pires Machado Portela, este dizia que os professores(as) de primeiras letras de Pernambuco careciam de

certas vantagens pecuniárias e honoríficas que revestem o homem de certo prestígio e dão-lhe importância social. Quer se considere o mestre pelo lado da nobreza de sua profissão, quer pelo da afanosa e enfadonha lide cotidiana, gastadora da paciência e da saúde, é sempre um cidadão a que se deve tributar estima e estender mão protetora. Cumpre elevar a classe à altura de sua missão⁴⁴³.

O diretor apontava a necessidade de atentar para os aspectos econômicos dos(as) professores(as). Não era só com boa formação e vigilância que se poderia garantir um bom desempenho desses “profissionais” e o melhoramento do ensino na província. A “mão protetora” do Estado deveria ser estendida, de modo a atingir seus objetivos.

Então, neste caso, é interessante analisarmos como a “mão protetora” do Estado agiu com relação à remuneração do corpo docente de primeiras letras da província. Um primeiro problema que surge quando se pergunta acerca de salário ou renda em épocas passadas é o do real significado que aquele dado rendimento tinha para os seus contemporâneos. Ou seja, o seu poder de compra. Mas escrever uma história dos preços não é uma tarefa fácil. Além disso, para uma análise a mais ampla possível, devem-se empregar ferramentas de leituras econométricas. Não é essa a minha proposta. Em vez disso, sigo uma abordagem mais qualitativa e geral, atenta aos discursos dos contemporâneos acerca de seus próprios rendimentos. Ainda que seja um olhar mais espreado, ele pode nos oferecer alguns elementos interessantes para se pensar a relação entre o Estado e o(a) professor(a) público(a) de primeiras letras. Desta forma, selecionei os dados dos regulamentos sobre os vencimentos não só dos(as) professores(as), como também, de alguns outros cargos da Instrução Pública, quais sejam: o diretor geral, o secretário e o porteiro. Estabeleço, então, uma comparação entre os vencimentos e as funções considerando cada regulamento em separado e, depois, em conjunto, observando a evolução do padrão de vencimentos no período compreendido entre 1855 e 1885. Começamos pelo Regulamento de 14 de maio de 1855:

⁴⁴² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 80, 11 abr. 1853, p. 1.

⁴⁴³ CRL: *Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 10 de fevereiro de 1859*. In: *Relatório com que o Exmº Sr. conselheiro Manoel Felizardo de Souza e Mello entregou a administração da província ao Exmº Sr. conselheiro José Antônio Saraiva*. Pernambuco, 1859. Anexo 2, p. 4.

Tabela 13
Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1855)

DIRETOR GERAL	$1:400\$000 + 600\$000 = 2:000\$000$
SECRETÁRIO	1:000\$000
PROFESSORES DE 1º GRAU:	$600\$000 + 200\$000 = 800\$000$
PROFESSORES DE 2º GRAU	$700\$000 + 200\$000 = 900\$000$
ADJUNTOS	1º ANO: 200\$000 2º ANO: 250\$000 3º ANO EM DIANTE: 300\$000

Como se vê na tabela acima havia uma pequena diferença nos vencimentos entre os professores de 1º e de 2º grau. Aqui o critério que demarcava a vantagem de 100 mil réis para os de 2º grau estava associado ao currículo, com disciplinas mais aprofundadas e maior carga de conteúdo com relação as do 1º grau. Mesmo assim, o vencimento total (ordenado + gratificação) não chegava a 1 conto de réis por ano. No caso dos adjuntos, o valor de retribuição, por meio de gratificação, não ultrapassava os 300 mil réis, mesmo depois do jovem aluno-mestre apresentar mais de três anos de experiência. Se observarmos os dados acima, veremos que os vencimentos dos professores correspondiam a 80%, para os de 1º grau, e de 90%, para os de 2º grau, do ordenado do secretário da diretoria geral de instrução pública. Já em comparação com os vencimentos do diretor, essa diferença era maior. No caso dos professores de 1º grau, seus vencimentos correspondiam a 40% do que ganhava o diretor geral, ao passo que os de 2º grau era de 45%. Para as professoras, as distâncias eram ampliadas, pois, como vimos, elas começaram recebendo 100 mil réis a menos.

Tabela 14
Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1874)

INSPETOR GERAL	$2:600\$000 + 1:400\$000 = 4:000\$000$
SECRETÁRIO	$1:200\$000 + 700\$000 = 1:900\$000$
PORTEIRO	$750\$000 + 200\$000 = 950\$000$
PROFESSORES(AS) DA CAPITAL	$840\$000 + 200\$000 = 1:040\$000$
DEMAIS PROFESSORES(AS) DA PROVÍNCIA	$800\$000 + 200\$000 = 1:000\$000$ (Se for ex-aluno da Escola Normal) $720\$000 + 200\$000 = 920\$000$ (Se não for ex-aluno da Escola Normal)
PROFESSOR (AS) INTERINO(A)	600\$000
PROFESSOR(A) CONTRATADO(A)	600\$000 (entre 12 e 20 alunos) 700\$000 (entre 20 e 30 alunos) 750\$000 (entre 30 e 40 alunos) 800\$000 (mais de 40 alunos)

Nesta segunda tabela, a diferença entre as remunerações dos(as) professores(as) efetivos(as) tinha, como primeiro critério, a localização da escola. Neste sentido, ganhavam mais os(as) que atuassem no Recife. Para os(as) demais, o valor era menor e ainda dependia de um segundo critério: o de ter sido ou não, aluno da Escola Normal. A diferença entre o menor e o maior vencimento entre os(as) docentes era de pouco mais de 100 mil réis. Tanto os da capital, quanto os das outras cidades, vilas e povoados da província que eram oriundos da Escola Normal, recebiam mais do que o porteiro da Inspetoria Geral de Instrução Pública, na proporção de 90 mil e 50 mil réis, respectivamente. Já para os(as) professores que ganhavam 920 mil réis, a diferença com relação ao porteiro era de 30 mil réis para menos. O porteiro tinha como atribuições: abrir e fechar a repartição; ter a sua mão a “caixa de requerimentos” entregues à Inspetoria e encaminhá-los ao secretário, anotando em livro a entrada e saída desses papéis; cuidar do asseio do ambiente e conservação dos móveis e demais ornatos da secretaria e, finalmente, cumprir as ordens do secretário acerca dos serviços internos da repartição. Comparando os vencimentos dos(as) professores(as) efetivos(as) com os do secretário e do inspetor geral, temos: os(as) docentes da capital receberiam o equivalente a, aproximadamente, 54% do vencimento do secretário e 26% do inspetor; já para os docentes do restante da

província que fossem ex-alunos da Escola Normal, a proporção era de: 52% com relação ao vencimento do secretário e 25% com relação ao inspetor geral. No caso dos(as) professores(as) sem vínculo com a Escola Normal, tínhamos: 48% do que ganhava o secretário e 23% do que recebia o inspetor geral. No caso dos(as) contratados(as), a remuneração, via gratificação, variava de acordo com o número de alunos(as) que eles(elas) tivessem em suas escolas. Assim, para conseguirem usufruir de uma gratificação anual de 800 mil réis, eles teriam que atender a mais 40 alunos, o que não era nada fácil, devido a evasão escolar. O contrato, por outro lado, lhes rendia três anos de vínculo com o Estado, podendo ser renovado por mais de uma vez, no interesse da administração e de acordo com os procedimentos e desempenho do(a) professor(a). Já os interinos não possuíam esta garantia de tempo. Eles(Elas) assumiam uma escola por um determinado período e, no retorno do(a) professor(a), poderiam ser dispensados(as). Ao contrário dos(as) contratados(as), sua gratificação era de 600 mil réis fixos, sem alteração.

Tabela 15
Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1879)

INSPETOR GERAL	$3:000\$000 + 1:800\$000 = 4:800\$000$
SECRETÁRIO	$1:600\$000 + 800\$000 = 2:400\$000$
PORTEIRO	$900\$000 + 300\$000 = 1:200\$000$
PROFESSOR(A) DE 1ª ENTRÂNCIA	$900\$000 + 300\$000 = 1:200\$000$
PROFESSOR(A) DE 2ª ENTRÂNCIA	$900\$000 + 400\$000 = 1:300\$000$
PROFESSOR(A) DE 3ª ENTRÂNCIA	$1:000\$000 + 600\$000 = 1:600\$000$
PROFESSOR(A) ADJUNTO(A)	$500\$000 + 300\$000 = 800\$000$
PROFESSOR(A) CONTRATADO(A)	600\$000 (com 10 alunos) 700\$000 (entre 11 e 15 alunos) 800\$000 (entre 16 e 20 alunos) 900\$000 (entre 21 e 25 alunos) 1:000\$000 (entre 26 e 30 alunos) 1:100\$000 (entre 31 e 40 alunos) 1:400\$000 (mais de 40 alunos)

Esta terceira tabela apresenta algumas diferenças. Vimos, na tabela anterior, que a localização das escolas começou a ser utilizada como critério de classificação reverberando, assim, nas remunerações dos(as) professores(as). Para os(as) de primeira entrância, aqueles(as)

que iam ensinar nas cidades e vilas mais distantes do Recife que não eram sedes de comarca, a remuneração era de 900 mil réis de ordenado mais 300 mil de gratificação. O mesmo valor que ganhava o porteiro da Inspetoria Geral de Instrução Pública. Com relação aos vencimentos do secretário, os(as) professores(as) de primeira entrância recebiam o equivalente a 50% dos ganhos daquele funcionário e 25% com relação ao inspetor. Para os professores de segunda entrância, ou seja, aqueles que ensinavam nas vilas e cidades que eram sedes de comarca, o valor da retribuição era de 100 mil réis a mais. Neste caso, eles recebiam em torno de 54% dos vencimentos do secretário e, aproximadamente, 27% dos ganhos do inspetor. Por sua vez, os(as) professores(as) de terceira entrância, aqueles que ensinavam na capital da província, ganhavam 400 mil réis a mais. Comparativamente, recebiam em torno de 66% dos vencimentos do secretário e 33% da retribuição do inspetor. Nesta tabela, também se nota a presença dos(as) adjuntos ganhando 800 mil réis, entre ordenado e gratificação, sem especificar tempo de atuação. A sua presença aqui denota a coexistência com a Escola Normal. No caso dos(as) contratados(as), a remuneração, via gratificação, como vimos, variava de acordo com o número de alunos(as) que eles(elas) tivessem em suas escolas. Como as evasões e a baixa frequência, sobretudo nas escolas do interior, eram grandes, é de se supor que não seria fácil para esses(as) docentes atingir um quantitativo que lhes rendessem uma soma anual acima de 1 conto de réis.

Tabela 16
Vencimentos dos(as) professores(as) e outros cargos da instrução pública (1885)

INSPETOR GERAL	$4:000\$000 + 2:000\$000 = 6:000\$000$
SECRETÁRIO	$2:400\$000 + 1:200\$000 = 3:600\$000$
PORTEIRO	$1:100\$000 + 400\$000 = 1:500\$000$
PROFESSOR(A) DE 1ª ENTRÂNCIA	$900\$000 + 300\$000 = 1:200\$000$
PROFESSOR(A) DE 2ª ENTRÂNCIA	$900\$000 + 400\$000 = 1:300\$000$
PROFESSOR(A) DE 3ª ENTRÂNCIA	$1:000\$000 + 600\$000 = 1:600\$000$
INTERINO(A)	600\\$000

No caso dessa terceira tabela, observamos duas mudanças e uma permanência. A primeira mudança: o reajuste nos vencimentos do inspetor, secretário e porteiro. O primeiro teve um reajuste de 25%, passando a ganhar 6 contos de réis. O segundo foi maior, 50%,

resultando em 3 contos e 600 mil réis. No caso do porteiro, o percentual foi de 25%, elevando seus vencimentos de 1 conto e 200 mil réis para 1 conto e 500 mil réis. A segunda mudança foi a ausência dos adjuntos e dos contratados. No primeiro caso, pela consolidação do modelo de formação para o magistério da Escola Normal. A opção do Governo pela instituição da Rua da Praia também se nota por ela ser a responsável por emitir títulos de habilitação para concurso. Ou seja, o indivíduo compareceria à escola, submetia-se a exame e, se aprovado, tinha o seu certificado. Mesmo assim, no Regimento das escolas primárias de 1885 encontrei referência aos (às) adjuntos(as). No que diz respeito aos(às) contratados(as), não era mais permitido o emprego desta modalidade de trabalho docente. Em relatório dirigido à presidência da província, dois anos antes do Regulamento de 1885, o inspetor José Austregesillo Rodrigues Lima defendeu o fim do sistema de professores(as) contratados(as). Segundo ele, apesar de serem em “grande número”, esses(as) professores(as) não reuniam “as mais vulgares condições para ensinar”, pois,

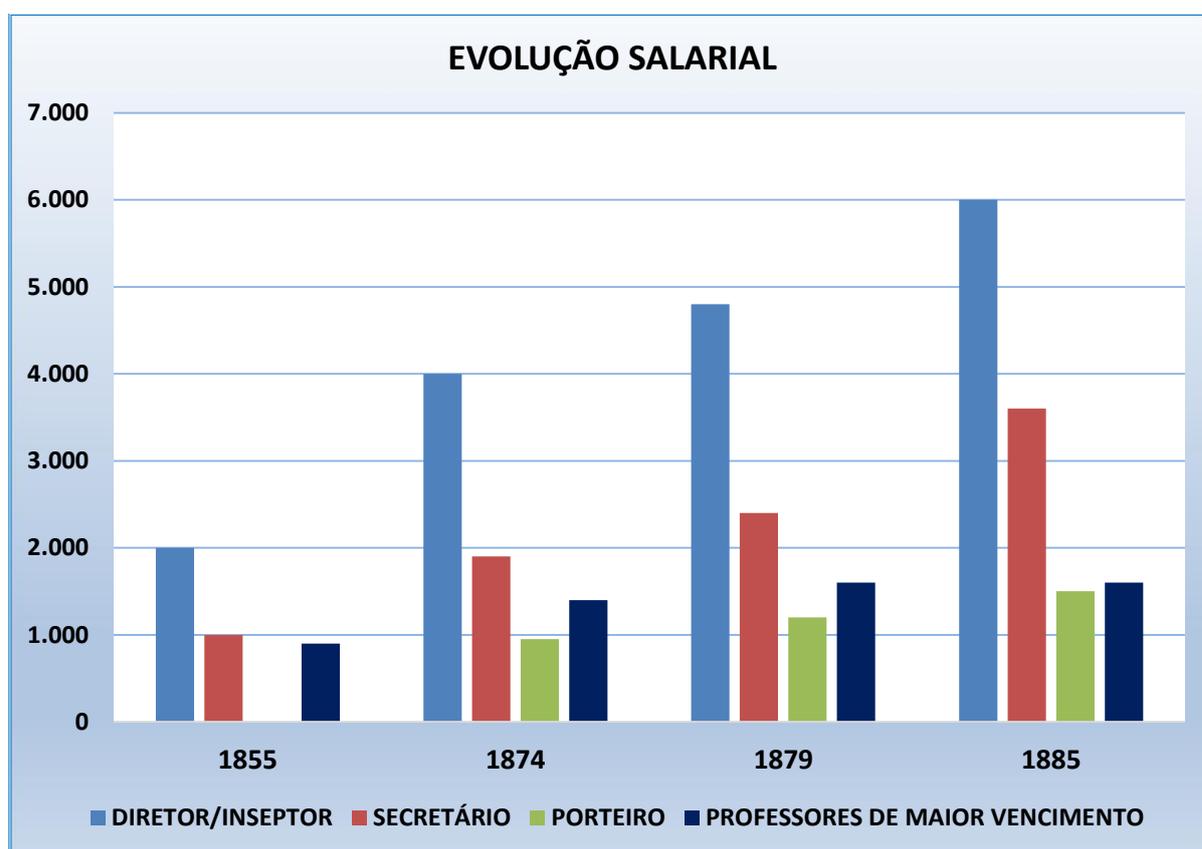
conseguem iludir a previdência da administração com documentos aparentemente valiosos, mas que na realidade, pouco ou nenhum valor encerram, pois isto é fácil e comum neste país, e logram celebrar um contrato para ensinar matéria, que mal conhecem e muito menos a sabem ensinar. Além disso, o contratado, amparado por um lado na fé de contrato que lhe garante a permanência da cadeira por três anos e, por outro lado, pouco estimulado pelos vencimentos que são exíguos, não se esforçam para se mostrar zeloso no cumprimento de seus deveres, porque esse zelo não lhe traz maiores vantagens como acontece ao professor efetivo⁴⁴⁴.

Devido à baixa remuneração e à ausência das vantagens hauridas pelos efetivos, tais como gratificações extras e a aposentadoria, muitos(as) desses(as) professores(as) se viam desestimulados(as). Ainda mais porque, como vimos, a remuneração dependia da quantidade de alunos(as) que frequentavam à escola. O padrão era, portanto, quantitativo. Quanto mais alunos(as) se ensinasse, maior seria o ganho financeiro. Nem sempre era possível ao (à) professor(a) contratado conseguir atingir a “meta”. Assim, muitos iam levando a aula até conseguir uma melhor oportunidade, mesmo porque o contrato era de três anos. A estratégia de baratear custos por meio de contratos e, assim, difundir a instrução não surtia os efeitos desejados. Ficavam, então, só os interinos. Mesmo porque eram substitutos temporários, tirando a licença de algum docente ou assumindo uma cadeira vaga por falta de professores(as) efetivos(as). Também a sua gratificação era menor: 600 mil réis.

⁴⁴⁴ APEJE, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Relatório apresentado ao Exm^o Sr. Presidente da província em 8 de janeiro de 1883 pelo inspetor geral interino, José Austregesillo Rodrigues Lima*. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1883, p. 5.

Voltando à tabela, vimos, então, as duas mudanças. Agora, vejamos a permanência. Ela consiste na manutenção dos mesmos padrões de vencimentos dos(as) professores(as) públicos(as) exarados no Regulamento de 1879. Assim sendo, as distâncias entre os ganhos financeiros dos(as) docentes e o grupo de funcionários da Inspeção se ampliou. Os(As) professores(as) de 1ª entrância ganhavam 20% dos vencimentos do inspetor geral, 33% do secretário e 80% do porteiro; já os de 2ª entrância, o percentual era em torno de 21% do inspetor, 36% do secretário e 86% do porteiro. Por fim, os de 1ª entrância apresentavam a seguinte correspondência: 26% dos vencimentos do inspetor e, com relação ao secretário, 44%. Os dados acima indicam que o padrão de vencimento dos(as) professores(as) públicos(as) tendia a crescer em um ritmo menor, conforme observamos no gráfico a seguir.

Gráfico 2



Comparando a maior remuneração da docência primária com a do diretor/inspetor e secretário teríamos, para o lapso temporal compreendido entre 1855 e 1885, os seguintes percentuais de reajuste: 78% para os(as) professores(as), 200% para o diretor/inspetor e 260% para o secretário.

Em 1848, a professora Alexandrina de Lima e Albuquerque se queixava dos vencimentos corroídos pela inflação e da discrepância entre o que ganhavam os(as) professores(as) públicos(as) primários(as) com relação a outros “empregados” da província. 31 anos depois, em 15 de maio de 1879, um grupo de 7 professores e 4 professoras primários (as) reclamava, em uma petição dirigida à Assembleia Provincial, que “em virtude da carestia dos gêneros alimentícios, os vencimentos que atualmente percebem os professores são insuficientes para fazer face às despesas as mais necessárias para a sua subsistência”. E se isto não bastasse, havia ainda a questão da desigualdade salarial, pois os escriturários do Tesouro Provincial estavam ganhando de 1:800\$000 (Um conto e oitocentos mil réis) a 2:800\$000 (dois contos e oitocentos mil réis) para realizar um trabalho “muito mais suave”; sem falar dos professores que atuavam no ensino secundário que tinham uma menor carga horária e ganhavam mais, alguns até se dedicando a outras atividades paralelas ao ensino, sem serem incomodados. Diante dessas contradições, eles(elas) questionaram: “por ventura, os professores de instrução primária não têm as mesmas necessidades que os empregados do Tesouro e os professores de instrução secundária? E o trabalho daqueles será menos útil, menos necessário que o destes?”⁴⁴⁵

Ao frequentar os bancos escolares no Recife imperial, Polycarpo Feitosa aprendeu que nem todos que se dedicavam ao ensino podiam ser considerados do mesmo modo. Havia uma diferença importante no uso de certas palavras para qualificar a docência:

antigamente os mestres, não só do ensino secundário, como do superior, chamavam-se lentes, como se todos se limitassem a ler apostilas na aula, e a denominação “professor” deixava-se para os humildes professores primários, ou mestres-escolas, como inferior. Quando se dizia que um homem era professor, entendia-se que era um pobre, ganhando migalha com o ensino das primeiras letras, quase um pária. Hoje o lente é que está desprestigiado, e os mais conspícuos mestres do direito, da medicina, da engenharia são tratados por “professores” e se honram com o título, que passou a ser o da nobreza contemporânea⁴⁴⁶.

⁴⁴⁵ ALEPE: Gerência de arquivo e preservação do patrimônio histórico: Documentos manuscritos, Petições, Caixa P 143, *Abaixo-assinado de professores públicos de instrução primária*, fls. 2-3.

⁴⁴⁶ FEITOSA, Polycarpo. *Dois Recifes*. 2ª ed. rev. Recife: Cepe, 2010. p. 35. Polycarpo Feitosa era o pseudônimo de Antônio José de Melo e Souza nascido em Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte, em 1867. Ao longo de sua vida, exerceu diversas atividades: foi promotor, deputado, senador e governador do estado do Rio Grande do Norte nos anos 1920. Também se dedicou às letras tendo publicado romances e contos. Em 1876, ele mudou-se para o Recife, em companhia de um tio, para concluir os estudos primários, realizar o secundário e graduar-se em Direito, em 1889. Os tempos do final da infância e da adolescência passados na capital pernambucana serviram de matéria-prima para o seu livro de memórias, *Dois Recifes*, publicado em 1945. Nesta obra, o autor aborda, sobretudo, o período passado nos colégios. Morreu em 1955. Dados sobre o autor em: FREIRE, Luis Carlos. “Dr. Antônio de Souza, o Polycarpo Feitosa: história e bibliografia”. Disponível em: <http://nisiastoreporluiscarlosfreire.blogspot.com.br/2014/03/dr-antonio-de-sousa-o-polycarpo-feitosa.html> Ver também: GURGEL, Tarcisio. Em busca de Polycarpo e Dois Recifes. In: FEITOSA, Polycarpo. *op. cit.* pp. 7-13.

Evidentemente que a renda dos(as) professores(as) não estava eternamente restrita aos padrões de vencimento estabelecidos nos regulamentos. À medida que o tempo ia passando, elas(elas) iam adicionando mais ganhos, principalmente por meio de gratificações. Nem sempre era fácil consegui-las. Mesmo que a letra da lei externasse o direito, alcançá-lo exigia, por vezes, um esforço extra por parte do(a) docente. Sobre este assunto vamos acompanhar, mais uma vez, a professora Alexandrina de Lima e Albuquerque e ver até onde a sua história nos leva.

4. 2 UM GANHO A MAIS

Alexandrina entrou no exercício do magistério público numa sexta-feira, 5 de abril de 1839. Inicialmente foi trabalhar na cadeira do sexo feminino de Maranguape, atualmente pertencente ao município do Paulista. Em maio de 1842, ela foi transferida para o bairro de Santo Antônio, no Recife, onde iria ensinar até a década de 1870⁴⁴⁷. Sua “aula” teve muitos endereços diferentes: Rua Estreita do Rosário, Rua da Praia, rua “por detrás do teatro”, Rua do Livramento...⁴⁴⁸. Em abril de 1851, ela tinha completado 12 anos de exercício docente. Ela sabia que de acordo com o Art. 10º da Lei de 15 de outubro de 1827, aqueles “professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos” fariam jus a uma gratificação anual desde que esta não excedesse à terça parte dos seus ordenados⁴⁴⁹. Ela também estava ciente de que em 1846, um professor de Goiana, Antônio Maximo de Barros Leite, havia conseguido que a Assembleia reconhecesse o seu direito à mesma gratificação tendo, ainda, os deputados provinciais estendido o benefício a todos os professores que se enquadrassem nos mesmos pré-requisitos estabelecidos na lei geral de 1827⁴⁵⁰.

Para satisfazer a tais imperativos e obter mais um ganho em seus rendimentos, Alexandrina tratou de reunir a documentação necessária e apresentá-la aos deputados⁴⁵¹. O primeiro passo foi se dirigir ao seu antigo chefe, o ex-visitador das escolas e diretor do Liceu Provincial, o padre Lopes Gama. Na declaração assinada por este, consta que Alexandrina

⁴⁴⁷ APEJE: Documentos Manuscritos, *Instrução Pública*, v. 26, fls. 62.

⁴⁴⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 116, 01 jun. 1842, p. 4. *Diário de Pernambuco*, nº 26, 01 fev. 1843, p. 4; *Diário de Pernambuco*, nº 29, 06 fev. 1858, p. 3.

⁴⁴⁹ 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*.

⁴⁵⁰ FBN: Lei nº 169, de 18 de novembro de 1846. In: *Diário de Pernambuco*, Anno XXII, nº 269, 30 nov. 1846, p. 1.

⁴⁵¹ ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P123. Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque.

ensinava a um grande número de discípulas, cumprindo os seus deveres de professora e tendo um procedimento “mui honesto”; além disso, suas discípulas tinham bom aproveitamento e, pelo que constava nos arquivos, Alexandrina nunca houvera interrompido o seu exercício⁴⁵². Para corroborar esta última declaração, havia um segundo documento expedido pela Fazenda Provincial afirmando que no período de tempo alegado pela suplicante foram pagos todos os ordenados e gratificações sem interrupção alguma, além do que não constava que a professora tivesse em momento algum gozado de licença ou tivesse sido impedida de exercer o seu magistério por motivo de qualquer natureza⁴⁵³. Era o bastante. De posse das declarações, Alexandrina, então, se dirigiu aos deputados a fim de obter parecer favorável ao que ela considerava um “pedido de justiça”.

Porém, contrariando as suas expectativas, a mesma Fazenda Provincial ao ser consultada sobre o assunto, emitiu parecer desfavorável ao pagamento da gratificação alegando que a petição da professora contrariava o disposto no Art. 60 do Regulamento de 12 de maio de 1851. O problema não estava no tempo de serviço, pois o citado regulamento seguia a lei geral de 1827 reconhecendo os 12 anos de exercício docente. A questão era o valor da gratificação. Pelo regulamento, a gratificação não poderia ultrapassar $\frac{1}{4}$ do ordenado, o que era menor do que previa a lei de 1827. Alexandrina, no entanto, não se deu por convencida. Encaminhou uma segunda petição questionando os argumentos apresentados. Segundo ela, “não tendo o novo regulamento de 12 de maio de 1851 assumido o caráter de lei, visto que a Assembleia ainda não o aprovou, parece claro reger a lei que conferiu a gratificação”⁴⁵⁴. Diante disso, pediu, mais uma vez, que a Assembleia lhe mandasse “abonar a terça parte do seu honorário, na forma requerida, com gratificação por mais de 12 anos de exercício não interrompido, e a exemplo dos mais professores que tais gratificações percebem”.

Como vimos no primeiro capítulo, o regulamento de 1851 foi baixado pela presidência da província ancorado em duas leis provinciais: a de nº 244, de 16 de junho de 1849 e a de nº 261, de 30 de junho de 1850. Tais dispositivos autorizavam o presidente a reorganizar o Liceu e toda a instrução pública provincial, porém, essas reformas deveriam ser objeto de apreciação pelo Legislativo, uma vez que segundo o §2, do Art. 10º do Ato Adicional de 1834 cabia às

⁴⁵² ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P123. Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque. Documento em anexo nº 1

⁴⁵³ Ibidem, documento em anexo nº 2.

⁴⁵⁴ ALEPE: Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Petições, Caixa P123. Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque.

assembleias provinciais “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”, excetuando-se o que era de competência do governo geral⁴⁵⁵.

Os deputados alegaram não dispor de tempo hábil para discutir um projeto de ampla reforma, limitando-se, portanto, a traçar as linhas gerais que deveriam nortear o novo regulamento. A discussão ficaria para depois, como de fato ocorreu. Quando da publicação do regulamento, este é apresentado à sociedade não como um decreto da Assembleia, mas sim como uma ação própria do Executivo, já que o presidente mandava que se observasse o novo regulamento revogando-se as disposições em contrário (Art. 94º). A Fazenda Provincial se apegou a este último artigo e a data da publicação do dispositivo entendendo, assim, que não cabia à professora Alexandrina de Lima e Albuquerque o direito de requerer a gratificação de 1/3 do seu ordenado. Para o tesoureiro, o regulamento havia revogado as decisões anteriores, concernentes a este assunto, inclusive o disposto na lei geral de 1827 reafirmado pela lei provincial nº 169, de 18 de novembro de 1846. Para Alexandrina, portanto, o erro estava justamente em não considerar a competência que cabia à Assembleia neste assunto. Se ela tinha ou não o direito de receber um abono de 1/3 sobre o seu ordenado não era o Executivo que deveria dizê-lo. Enquanto a Assembleia não apreciasse o regulamento, este não teria força jurídica suficiente para obstá-la a angariar um direito.

Essa não era a primeira vez que a professora recorria à Assembleia para obter uma gratificação. Em 1850, ela e mais alguns professores conseguiram obter dos deputados uma lei que autorizava o pagamento de 200 mil réis anuais de abono por lecionarem, em suas escolas, a mais de 60 alunos(as)⁴⁵⁶. Tal medida era uma forma de premiar os(as) “bons(boas) professores(as)”, pois se a “aula” tinha muitos estudantes subtendia-se que o(a) docente era bem aplicado(a) nas lições conseguindo convencer as famílias a enviarem seus(suas) filhos(as) à escola. Com o Regulamento de 12 de maio de 1851, no entanto, esta gratificação também passou a ser questionada. Neste regulamento, a gratificação prevista é de 5 mil réis por cada aluno aprovado no exame público periódico, ou seja, aquele em que o(a) estudante é argüido(a) por uma banca a fim de averiguar se o(a) mesmo(a) completou, com sucesso, as primeiras letras⁴⁵⁷. Para conseguir os mesmos 200 mil réis de gratificação anual, os (as) professores teriam, então, que ter examinados e aprovados, 40 alunos, um número nada pequeno para os padrões da época.

⁴⁵⁵ BRASIL, Câmara dos Deputados, 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.*

⁴⁵⁶ Lei Provincial nº 261, de 30 de junho de 1850, Art. 6º. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 145, 2 jul. 1850, p. 1.

⁴⁵⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 109, 14 maio. 1851, p. 1.

Naquele momento, a situação da professora Alexandrina de Lima e Albuquerque não era das melhores. Além de ter suspensa uma gratificação anteriormente aprovada, a sua nova pretensão também não encontrava eco no governo. As coisas ficaram sem definição até que em 1853 o cenário começou a mudar em favor da professora de Santo Antônio. A 9 de maio daquele ano, uma lei provincial, a de nº 302, confirmava o direito à gratificação exarado pela lei nº 261, de 30 de junho de 1850 concedido à Alexandrina e alguns outros professores⁴⁵⁸. Embalados por esta lei e procurando obter a mesma vantagem, outros docentes começaram a peticionar à Assembleia. Este foi o caso da professora da cadeira do sexo feminino da freguesia da Boa Vista, Leonor Carolina de Vasconcellos Borges Leal. Em 8 de abril de 1853, ela deu entrada a um pedido de concessão de gratificação nos mesmos moldes da Lei nº 261, pois

se como é comezinho onde se dá a mesma razão deve dar-se a mesma disposição de Direito [sic], não resta a mínima dúvida que militando em prol daqueles professores a quem foi concedida a predita gratificação de duzentos mil réis, a mesma circunstância que ora assiste a Suplicante por uma ato da reta justiça, sobremaneira característica desta Egrégia Assembleia, não deve ser denegado igual benefício que ela reclama e impetra⁴⁵⁹.

Em seu requerimento, Leonor afirma ter sido a sua escola frequentada por mais de 50 alunas no espaço de um ano, entre 1851 e 1852. Este é o seu argumento principal: o elevado número de estudantes que diariamente assistiam às suas aulas, aliado ao seu esmero como docente. Sobre este último ponto, afiançou o inspetor do 4º círculo literário, o bacharel Lourenço Trigo de Loureiro, que Leonor se destacava das demais professoras por ter “bastante capacidade literária e bom método de ensino”, além de ser “muito frequente e vigilante nos trabalhos da sua aula e no comportamento das suas alunas”, não esquecendo como ela era exemplar na sua moralidade “como professora e como senhora casada”⁴⁶⁰. De acordo com o texto da lei nº 261, a gratificação era devida todas as vezes que os docentes lecionassem a um “número superior ao de 60 alunos, devendo restringi-la até o ponto de extingui-la, quando este mesmo número se tornar inferior ao de 46”⁴⁶¹. Subtende-se que o valor integral de 200 mil réis só era cabível quando ultrapassado o número de 60 alunos. À medida que a frequência fosse diminuindo este valor também sofreria descontos até o limite mínimo de 46 alunos. Abaixo deste, o abono não seria pago. A frequência da escola da professora Leonor estava na faixa

⁴⁵⁸ FBN: Diário de Pernambuco, nº 110, 19 maio. 1853, p. 1.

⁴⁵⁹ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P124 (1851-1854). Requerimento de Leonor Carolina de Vasconcellos Borges Leal.

⁴⁶⁰ Ibidem, documento em anexo.

⁴⁶¹ Lei Provincial nº 261, de 30 de junho de 1850, Art. 6º. In: FBN: Diário de Pernambuco, Anno XXVI, nº 145, 2 jul. 1850, p. 1.

compreendida entre 50 e 60 alunas. Para a docente, portanto, cabia a gratificação, considerando as regras do jogo e o princípio da igualdade de direitos dada a mesma circunstância. Ainda que não tivesse 61 alunas sentadas à sua frente prestando atenção às lições, ela tinha *quase* isso. Além do mais, sua conduta e seu conhecimento apurado da Língua Portuguesa e da prática de ensino faziam com que ela se destacasse na Boa Vista, como testemunhava o seu inspetor. A professora em sua petição apelou, ainda, para “a arduidade do Magistério Público [sic] no nosso país” onde ela, “envidando o maior zelo possível e sacrificando os seus cômodos para bem atingir ao fiel desempenho de suas funções” acreditava que

qualquer autoridade de associação que preza e zela a propagação da instrução deve facultar todo o incentivo devendo prover desta animação a pessoa que desta arte busca corresponder a confiança que para esse fim lhe foi depositada⁴⁶².

Outro que também procurava esta “animação” entre os deputados era o padre Miguel Vieira de Barros Marreca, professor de primeiras letras da freguesia de São Frei Pedro Gonçalves (o atual Bairro do Recife Antigo). Disse o padre-mestre que

exercendo com todo zelo e regularidade as funções do seu Magistério [sic] há quatorze anos, tem conseguido captar a confiança daqueles a quem distribui os rudimentos da instrução pública, a ponto de ser a sua aula frequentada por mais de sessenta alunos⁴⁶³.

Diante disso, continua ele,

animado pelas disposições do art. 6º da lei nº 261 que marca uma gratificação aos professores que tiverem mais de sessenta alunos, e, ainda mais, confiando que a equidade preside a todos os atos desta mui patriótica Assembleia, vem dela solicitar a graça de conceder-lhe a gratificação que nesta mesma sessão se dignou de conceder a quatro professores que se achavam em circunstâncias idênticas ao do suplicante⁴⁶⁴.

O professor anexou à petição uma declaração do inspetor do 2º círculo literário, Joaquim Rafael da Silva, confirmando o número de alunos declarado pelo docente e sua regularidade do

⁴⁶² ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P124. Requerimento de Leonor Carolina de Vasconcellos Borges Leal.

⁴⁶³ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P124. Requerimento do padre Miguel Vieira de Barros Marreca.

⁴⁶⁴ Ibidem.

exercício dos “deveres do magistério”. Para o inspetor, a grande afluência de estudantes à *aula* do padre Marreca era uma prova evidente do seu bom desempenho como professor⁴⁶⁵.

A fala de Marreca apela para a questão da igualdade de tratamento. Ele apresenta o mesmo argumento da professora Leonor Borges Leal, mas o seu discurso é mais direto preocupando-se menos com argumentos gerais acerca do papel do magistério público, como vimos em Leonor. Para o padre-mestre não há meio termo: “a justiça e a equidade” garantem ao suplicante “o bom êxito de sua pretensão”, pois não seria cabível que “dada a identidade de circunstâncias sejam diversas as resoluções”⁴⁶⁶.

Ambos os requerimentos acima obtiveram aprovação da comissão de instrução em poucos dias e sem debates⁴⁶⁷. Uma situação bem diferente da que experimentou Rita Olímpia de Albuquerque, professora da cadeira do sexo feminino de Vitória de Santo Antão. Ela também soube das vantagens da lei nº 261 e seguiu o mesmo caminho: escreveu aos deputados solicitando a concessão da gratificação. Também tratou de anexar uma certidão emitida pelo seu inspetor confirmando as informações. Chama atenção a semelhança dos textos apresentados pelo padre Miguel Marreca e pela professora Rita Olímpia. Melhor dizendo: a petição da professora de Vitória de Santo Antão é idêntica ao requerimento do professor do Recife com exceção da colocação dos artigos e da autoria. Também apresentam a mesma data de redação: 13 de abril de 1853. A caligrafia, porém, é diferente. Não são assinados por procuradores, mas pelos próprios autores. A ideia de se tratar de um texto padrão a este tipo de documento está descartada devido à idiosincrasia de cada suplicante, ainda que se utilizassem pronomes de tratamento e deferências protocolares típicas. Conclui-se, portanto, que o texto é um só. No caso de ter sido produzido em conjunto indicaria uma articulação entre docentes em prol de um interesse em comum.

Entretanto, a estratégia da professora Rita Olímpia de Albuquerque de usar os mesmos argumentos e reunir os mesmos comprovantes não surtiu o efeito desejado. A comissão de instrução da Assembleia considerou que a petição não assentava “em nenhuma disposição legislativa em vigor”, mesmo porque, diziam os deputados encarregados do caso, “considerando que as forças do cofre provincial não comportam despesas que só por favor podem ser autorizadas, é de parecer que se indefira a pretensão da professora de primeiras letras

⁴⁶⁵ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P124. Requerimento do padre Miguel Vieira de Barros Marreca. Documento em anexo.

⁴⁶⁶ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P124 (1851-1854). Requerimento do padre Miguel Vieira de Barros Marreca.

⁴⁶⁷ Sessão da Assembleia Provincial de 25 de abril de 1853. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 95, 28 de abr. 1853, p. 2.

da cidade de Vitória”⁴⁶⁸. Tal decisão foi tomada quase um ano depois de o requerimento ter dado entrada na Casa, contrastando com a celeridade da resposta aos pedidos de Leonor Borges e Miguel Marreca. Essa decisão foi alvo de contestação por parte do deputado João José Ferreira de Aguiar que durante a sessão de 14 de março de 1854 trouxe o assunto à baila gerando um debate. A discussão girou em torno do comportamento inconstante da comissão de instrução, ora aprovando, ora rejeitando conceder a gratificação da lei nº 261 para outros(as) docentes, além daqueles listados na referida lei. Essa inconstância nem sempre bem explicada foi o que incomodou o deputado Aguiar que, então, aproveitando-se da negativa dada à professora Rita Olímpia de Albuquerque, expôs sua inquietação:

é indispensável que se fique sabendo se porventura todos os professores podem ter o mesmo direito que os já agraciados, porque a ser assim, força é fazer-lhes justiça, e se não têm direito, então deixemo-nos de favores porque nós não os podemos fazer (apoiados). Por consequência, bom seria elucidar esta questão; tirar a limpo o direito que possam ter os professores a respeito de tal gratificação porque uma vez averiguado este ponto, ou eles virão com confiança pedir uma concessão a que têm direito, ou, então, deixarão de perder o seu tempo com requerimentos à Assembleia porque devem estar certos de que não têm este direito⁴⁶⁹.

Para o deputado Aguiar, a interpretação que se vinha dando da lei nº 261 privilegiava um grupo de professores em detrimento dos demais. A seu ver, a lei deveria ser extensiva a todos(as) os(as) docentes que provassem ter mais de 60 alunos frequentando as suas aulas. Um dos membros da Comissão de Instrução da Assembleia, o deputado Francisco Xavier Paes Barreto, tratou de defender o caráter particular e restrito da lei nº 261. Segundo este,

quando a Assembleia tomou esta resolução, provavelmente não teve só em vista o fato de serem lecionados 60 alunos por esses professores, mas teria, sem dúvida, em vista, a conduta exemplar desses empregados, o seu merecimento e os serviços por eles prestados à instrução pública; mas enfim, o que hoje vigora a respeito da instrução pública é o regulamento de 12 de maio de 1851 em que não se faz menção desta gratificação. Portanto, concedê-la hoje não é senão um favor e, pergunto eu, podemos nós, à vista do estado do cofre provincial, espalhar por todos os professores da província esta gratificação?⁴⁷⁰

⁴⁶⁸ Sessão da Assembleia Provincial de 10 de março de 1854. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 59, 13 de mar. 1854, p. 2.

⁴⁶⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

⁴⁷⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

Em outras palavras, o art. 6º da lei nº 261, de 30 de junho de 1850, visava essencialmente a um determinado grupo de professores que, na visão dos deputados, merecia ser recompensado por sua “conduta exemplar” e desempenho do serviço. Esta lei não teria um caráter extensivo, geral. Funcionou como um reconhecimento do Legislativo a este seletivo grupo de “empregados” da instrução pública. Quando foi publicada a lei nº 302, de 9 de maio de 1853, esta teve por função determinar que este grupo de professores que já recebia a gratificação prevista no art. 6º da lei nº 261, continuasse a recebê-la sem problemas. Mas e o Regulamento de 12 de maio de 1851? Ele não revogara todas as disposições em contrário? A gratificação da lei nº 261, por exemplo, não estava prevista nele. Sim, mas o que dizia o regulamento valia para os novos pedidos de gratificação, não exatamente para o grupo de professores beneficiados pela lei nº 261. Esta é a interpretação do deputado Francisco Xavier Paes Barreto. Sua justificativa principal é a de que como foi um reconhecimento de mérito, a gratificação de 200 mil réis não podia ser extensiva a todos(as) os(as) docentes, visto que entre estes, “há alguns bons, outros sofríveis e muitos péssimos”. Era preciso, portanto, separar o joio do trigo, os bons dos maus, premiando aqueles que, no seu entender, realmente se preocupavam com a instrução. Mais adiante, ele acrescenta:

O Sr. Paes Barreto: – Sr. presidente, quando examinei a pasta da instrução pública encontrei-a cheia. Mas de quê? De pedidos para aumento de ordenados. Não encontrei o menor trabalho sobre a instrução, não vi que um só professor procurasse mostrar seu estudo a respeito da matéria de sua profissão, tudo é aumento de ordenado! Num ano eles pedem aumento de ordenado, no outro querem certa quantia para aluguel de casas, no seguinte pedem gratificação por 12 anos de serviço, e logo depois, porque têm 60 alunos; e até exigem indenização pela matrícula que não percebem. Ora, isso deve acabar. A Assembleia deve limitar-se ao que dispõe o Regulamento de 12 de maio e evitar, por uma vez, essas importunações constantes⁴⁷¹.

Segundo a ótica do deputado Paes Barreto, antes de se preocuparem em aumentar os seus rendimentos, o que os(as) professores(as) deveriam fazer era dedicar-se mais ao seu ofício, trabalhando mais pelo seu aperfeiçoamento. Mas em vez disso, eles e elas continuavam a “importunar” a Assembleia com pedidos e mais pedidos de aumento aproveitando-se de brechas legais. A certa altura da discussão, Paes Barreto e o deputado Francisco do Rego Barros Barreto não deixaram de ironizar essa postura dos(as) docentes:

O Sr. Paes Barreto –... agora se os nobres deputados entendem que devem dar aos professores 200\$ [mil réis] de gratificação, um terço do ordenado depois

⁴⁷¹ FBN: Diário de Pernambuco, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

que tiverem 12 anos de serviço, a quantia necessária para as casas, mais cinco mil rs.[réis] por cada aluno que examinarem e até mais alguma coisa, que o façam! Eu não...

O Sr. Barros Barreto: – Logo havemos de lhes dar comida, roupa e tudo o mais.

O Sr. Paes Barreto: – E até havemos de pagar o ar que eles respiram⁴⁷².

Mas ainda que esses(as) docentes dirigissem petições aos deputados apontando o texto da lei, isto, por si só, poderia não ser suficiente. Ou seja, ainda que estivessem diante de um fato jurídico, isso não queria dizer que os deputados sempre aquiesceriam aos “pedidos de justiça”. Havia outros aspectos que podiam ser levados em consideração antes de dizer “sim” ou “não” a este(a) ou aquele(a) professor(a). Observemos o trecho de uma das falas anteriores do deputado Francisco Xavier Paes Barreto quando este trata da extensão da gratificação da lei nº 261: “...concedê-la hoje não é senão um favor...”. A palavra “favor” pode ser interpretada de duas formas: a primeira se refere ao âmbito do Direito, pois considera que a concessão da gratificação de maneira extensiva *não era uma obrigatoriedade do Estado*, uma vez que a lei nº 261 era específica de um determinado caso, e não uma regra geral como o Regulamento de 12 de maio, portanto, em se fazendo esta concessão, o Poder Legislativo prestava um “favor” ao reconhecer outros atores como legítimos para receber o benefício; um segundo sentido para a palavra “favor” é aquele que a aproxima da ideia de patronato, favorecimento pessoal. Esta era, aliás, a prática que muitos professores vinham tendo, estimulados, de certa forma, pelo próprio Legislativo, como denunciou o deputado Francisco de Paula Baptista:

O Sr. Baptista: –...gratificações a quem tiver tantos alunos, gratificações a quem tiver tanto tempo de serviço, tanto mais para se pagar uma casa, quando o número de alunos exigir maior casa, e a instrução retrogradando, quando não, pelo menos, não progredindo. E todas essas medidas não têm feito mais do que complicar a legislação e escancarar as portas aos abusos, aos favores e à toda falta de sistema para os professores, de maneira que eles vão compreendendo que nada ganham em cumprir suas obrigações, que as causas estão, na realidade, na legislação e em ter patronato⁴⁷³.

Este era o tema que permeava as entrelinhas do debate travado entre os deputados naquela sessão de 14 de março de 1854. Vejamos outro trecho da discussão, entre o deputado e vigário Leonardo Antunes Meira e um colega da Assembleia não identificado:

⁴⁷² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

⁴⁷³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 62, 16 mar. 1854, p. 2.

O Sr. Meira: – [...] por consequência, não há dúvida que a lei que concede a gratificação de 200\$000 rs. [duzentos mil réis] aos professores na mesma especificidade está em vigor. Agora, vejamos se em virtude desta lei, a petionária [Rita Olímpia de Albuquerque] tem direito à gratificação. Creio que sim, porque, Sr. presidente, eu entendo que a Assembleia, quando concedeu esta gratificação, não teve em vista individualidades...

Um Sr. deputado: – Tanto teve que individualizou.

O Sr. Meira: – Creio que é uma injúria que o nobre deputado irroga à Casa, julgando que ela resolvesse conceder uma gratificação ao Sr. padre Varejão e outros ali mencionados só em atenção e obséquio a tais pessoas [...] ao passo que se dá uma disposição geral (porque esta disposição especial [lei 261] deve ser baseada, e o foi sem dúvida, no princípio invariável de justiça, qual o mérito do professor, seu trabalho, zelo e cumprimento de suas obrigações), a Casa não podia ter outras vistas senão estas, logo todos os professores em identidade de circunstância têm direito à igual remuneração [...] ⁴⁷⁴.

Ao ver seu nome mencionado no debate pelo colega de sacerdócio, o padre Vicente Ferreira de Siqueira Varejão pediu a palavra. Ele, de fato, era um dos beneficiados pela lei nº 261. Não só ele. Também figuravam na lista José Joaquim Xavier Sobreira, Manoel José Teixeira Bastos Junior, Joaquim Antônio de Castro Nunes e a nossa já conhecida Alexandrina de Lima e Albuquerque ⁴⁷⁵. Professor de primeiras letras do sexo masculino no bairro de Santo Antônio, com 41 anos de idade, sendo 17 deles dedicados ao magistério público até aquele momento ⁴⁷⁶, Siqueira Varejão estava presente na sessão onde se travou o debate em torno da polêmica lei nº 261. Mais ainda: era membro da Comissão de Instrução da Assembleia. Passou a maior parte da sessão calado. Só saiu da posição de expectador quando foi citado nominalmente como um dos beneficiados pela gratificação. Tratou, então, de defender a legalidade do abono. Segundo ele, em 1850, durante a discussão sobre a lei de orçamento anual, a Assembleia decidiu que não seria de bom grado conceder um aumento uniforme para todos(as) os(as) professores(as) da província, pois isto seria cometer uma injustiça ao premiar de forma igual os(as) bons(boas) e os(as) maus(más) professores(as). A ideia naquela época como agora era abonar por mérito. Diante disso, diz o padre-mestre,

endereçamos eu, meu muito especial amigo (e hoje nunca assaz chorado) professor de Olinda, o Sr. Bastos, e o meu nobre amigo e colega da Boa Vista, o Sr. Sobreira, um requerimento à Assembleia pedindo aumento de honorário com o fundamento de que sendo nós obrigados a lecionar 5 horas por dia, voluntariamente lecionávamos grande número de alunos toda manhã e tarde. Isto é, mais tempo do que o do nosso contrato. E além desta, apresentamos

⁴⁷⁴ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

⁴⁷⁵ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 145, 2 jul. 1850, p. 1.

⁴⁷⁶ APEJE: Documentos Manuscritos, *Instrução Pública*, vol. 24, fls. 83. Na relação de votantes qualificados para as eleições de 1857 publicada pelo juiz de paz de Santo Antônio figura o nome do padre-mestre acompanhado de sua profissão e idade no momento: professor, 44 anos. FBN: *O Liberal Pernambucano*, nº 1310, 20 fev. 1857, p. 3.

outras considerações mui valiosas. A Assembleia convenceu-se dessas considerações e marcou-nos a gratificação de 200\$000 pelo acréscimo de trabalho. A emenda foi, portanto, adotada com toda a imparcialidade porque a Assembleia cumpria um preceito constitucional, qual o de premiar em proporção do merecimento de cada um⁴⁷⁷.

O requerimento citado ainda existe no arquivo da Assembleia⁴⁷⁸. Nele, os três professores afirmam a existência de um “número excessivamente extraordinário de alunos” frequentando as suas aulas e gerando, de certo modo, um desgaste para os docentes,

visto que o maior número de alunos que os peticionários lecionam, não somente os obrigam a um trabalho comparativamente maior, como a permanecer com a Aula até por mais tempo do que o exigido pela lei⁴⁷⁹.

Tendo que dar conta de muitos alunos, o tempo da aula teria que normalmente se estender. Além disso, na mesma sala havia *classes* diferentes, com alunos mais ou menos adiantados fazendo lições e recitando para o professor. Por conta disso, diziam eles que o seu trabalho era “extraordinariamente desproporcionado ao dos seus colegas do magistério, os quais não trabalham tanto como os peticionários”, mas ganhavam o mesmo ordenado⁴⁸⁰. Apelando, então, ao “espírito de justiça”, solicitaram à Assembleia

uma medida legislativa, afim de que o honorário que os peticionários atualmente percebem, seja elevado em relação ao seu trabalho e zelo com que os peticionários desenvolvem no cumprimento das obrigações do seu magistério⁴⁸¹.

Não foi sugerido qualquer valor monetário. Também não existe qualquer documento comprobatório da frequência desses alunos. Nem mesmo no corpo do texto é feita qualquer alusão a anexos, como ocorria costumeiramente neste tipo de petição. Na parte superior da primeira folha da petição, consta a data de apresentação do documento à Assembleia: 8 de junho de 1850. Em menos de trinta dias, a petição foi deferida e estipulou-se o valor a ser pago pelo

⁴⁷⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

⁴⁷⁸ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P121, *Requerimento de José Joaquim Xavier Sobreira, Manoel José Teixeira Bastos Junior e Vicente Ferreira de Siqueira Varejão*.

⁴⁷⁹ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P121, *Requerimento de José Joaquim Xavier Sobreira, Manoel José Teixeira Bastos Junior e Vicente Ferreira de Siqueira Varejão*, fls. 1.

⁴⁸⁰ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P121, *Requerimento de José Joaquim Xavier Sobreira, Manoel José Teixeira Bastos Junior e Vicente Ferreira de Siqueira Varejão*, fls. 1.

⁴⁸¹ *Ibidem*, fls 1v.

trabalho “extraordinariamente desproporcionado”: os famosos 200 mil réis anuais. Porém, um aspecto nos chama a atenção: os peticionários não citam o nome de Alexandrina de Lima e Albuquerque e de Joaquim Antônio de Castro Nunes, embora estes também tivessem sido contemplados pela lei nº 261.

O requerimento assinado pelos três professores confirma a existência da estratégia de articulação entre docentes em prol de um interesse em comum. O vínculo entre os três ficou explicitado pela narrativa do padre Siqueira Varejão durante a sessão da Assembleia quatro anos depois. No caso de Alexandrina de Lima e Albuquerque, esta era professora no mesmo bairro onde ensinava Siqueira Varejão, mas não sabemos se ela estava de algum modo articulada com o grupo do padre-mestre. O certo é que ela compartilhava das mesmas necessidades, pois dirigiu anteriormente à Assembleia um requerimento com o mesmo tema: ser recompensada por ensinar a um grande número de alunas, trabalhando mais do que devia. Além desta petição de Alexandrina não encontrei nenhuma de mesmo teor redigida por Joaquim Antônio de Castro Nunes antes da lei nº 261, de 1850. Mas ele também pode ter enviado uma petição desta natureza à Assembleia que no momento de redigir a lei incluiu o seu nome.

Bom, independentemente disso, o fato é que o padre Siqueira Varejão reforçava para os deputados naquela sessão de 14 de março de 1854, a ideia de que a concessão da gratificação ao grupo de professores citados pela lei nº 261 era legítima e não personalista, uma vez que reconhecia o intenso trabalho desses docentes. Ele não era contra estender o benefício para quem realmente estivesse no mesmo caso, o que, na prática, era diferente de generalizar. Sobre o pedido da professora de Vitória de Santo Antão, Rita Olímpia de Albuquerque, ele optou por externar sua opinião em contrário, mas não assinou a decisão de indeferimento dada pela comissão de instrução. Finalmente, concluído o debate, foi posta em votação a decisão da comissão de instrução. O veredito: a professora não tinha direito aos sonhados 200 mil réis⁴⁸².

Pelo menos neste ponto, Alexandrina de Lima e Albuquerque estava numa situação confortável. Mas ainda faltava angariar outro direito, o da gratificação de 1/3 do ordenado por 12 anos de efetivo exercício no magistério público. Como vimos, este pedido foi questionado em função do art. 60, do Regulamento de 12 de maio de 1851 em que a gratificação é estipulada em 1/4 do ordenado. Apesar da apelação de Alexandrina para que a Assembleia reconsiderasse a sua petição, fixando o pagamento em 1/3, a situação não mudou; tanto que a professora ingressou com um novo requerimento na Assembleia. Esse novo pedido foi formulado quatro anos após o primeiro, o que sugere que Alexandrina provavelmente estivesse esperando uma

⁴⁸² FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 63, 17 mar. 1854, p. 2.

reviravolta no caso, como ocorreu com a gratificação dos 200 mil réis. O fato dela impetrar uma nova petição indica uma mudança de tática para atender a uma necessidade antiga: receber a devida gratificação por 12 anos de efetivo trabalho no magistério público tendo ensinado a um grande número de discípulas. Assim como no anterior, este novo pedido também invoca a legislação para lhe dar embasamento, com a diferença de que cita, explicitamente, o Regulamento de 12 de maio de 1851. Neste caso, a professora optou por se submeter à legislação do regulamento, ainda que esta só previsse o pagamento de $\frac{1}{4}$ do ordenado. Era melhor isso do que nada. Alexandrina, então, anexou a documentação comprobatória de praxe, como a certidão da Diretoria Geral de Instrução Pública, assinada pelo amanuense Cândido Eustáquio Cezar de Mello. Segundo este, a professora de Santo Antônio teria ensinado a 1008 alunas entre abril de 1839 e dezembro de 1854. Destas, teriam sido examinadas e aprovadas, 221 meninas, das quais, 207 “plenamente” e 14 “simplesmente”⁴⁸³. Isso significava um percentual de, aproximadamente, 22% de estudantes que concluíram, com sucesso, as primeiras letras. Estes são números muito significativos para um trabalho de 15 anos no magistério público. Como vimos no capítulo 1, a estatística oficial dava conta de 954 meninas concluintes das primeiras letras entre 1855 e 1874. A despeito destes dados, um parecer emitido pelo diretor interino do mesmo órgão, Venâncio Henrique de Resende, apontou o que para ele era um problema na legislação. A pergunta era óbvia: o que significava, na prática, o disposto no art. 60 do regulamento de 12 de maio de 1851 quando afirmava que entre outros pré-requisitos para obter a gratificação, os professores deveriam ter um “grande número de discípulos aproveitados”⁴⁸⁴. Diferentemente do que afirmou seu amanuense, Cândido Eustáquio Cezar de Mello, nas contas do diretor interino, das 1008 meninas que passaram pela escola da professora Alexandrina de Lima e Albuquerque até o mês de dezembro de 1854 teriam sido plenamente aprovadas, 193. Na média, 16 alunas por ano, não contando os três anos em que a professora trabalhou em Maranguape sem ter nenhuma discípula aprovada dentre as 42 que frequentaram a sua *aula*. No final, concluiu o diretor não ser possível emitir um parecer conclusivo sobre o pedido de Alexandrina, pois “não sabendo se 16 constituem um grande número no ano ou 193 em doze anos” tudo ficava “exposto a um juízo de valor e às afeições do informante”⁴⁸⁵. O diretor reconhecia ainda que muita gente vinha obtendo gratificações “sem tanta

⁴⁸³ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P126, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, documento em anexo [certidão da DGIP], fls. 1v.

⁴⁸⁴ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P126, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, documento em anexo [parecer DIGIP], fls. 1.

⁴⁸⁵ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P126, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, documento em anexo [parecer DIGIP], fls. 1.

especialização” e ponderava ser necessário modificar o regulamento para deixar mais claro o art. 60⁴⁸⁶.

Ao não definir um número ou percentual de estudantes aprovados anualmente, o regulamento abria caminho à interpretação de cada um. Para a professora, o número de alunas que ela ensinou, examinou e aprovou era suficiente para obter o direito à gratificação; já para o diretor interino de instrução pública, não estava bem definido se era ou não era suficiente. Cabia, como disse ele, ao “juízo de valor” de quem decidiria sobre o assunto em última instância. Nesse processo de julgar, de ponderar se cabia ou não este direito a quem o suplicava, colocavam-se na balança não só argumentos de ordem técnica, mas também as “afeições do informante”. Isso explicaria porque tinha professor e professora conseguindo garantir sua gratificação sem recorrer a tantos argumentos ou “especializações”. Ficava mais fácil quando se tinha boas relações com as pessoas certas.

Mesmo com o parecer indefinido da Diretoria Geral de Instrução Pública, Alexandrina logrou sucesso, haja vista que pela lei provincial nº 368, de 10 de maio de 1855, a ela foi concedida a gratificação de que trata o art. 60 do regulamento de 12 de maio de 1851⁴⁸⁷. A falha apontada neste regulamento por Venâncio Henrique de Resende, dando margem a subjetividades não foi de todo eliminada no regulamento que o substituiu. Pela nova regra, o presidente da província poderia conceder, sob proposta do diretor geral de instrução pública e consultado o Conselho Diretor, uma gratificação extraordinária que não excedesse à quinta parte dos ordenados daqueles(as) professores(as) que mais se distinguissem no ensino por mais de 15 anos⁴⁸⁸. Ou seja, haveria certo juízo de valor para se definir o que era uma *distinção no magistério*. Além do mais, o novo regulamento ampliava o tempo para se ter direito a esta gratificação extraordinária, bem como aumentava o fracionamento para 1/5 do ordenado.

Maria Clementina de Figueiredo não gostou nada dessa história. Professora de primeiras letras do sexo feminino da freguesia de S. José, ela começou no magistério público em 1840. Em 1856, ela decidiu recorrer à Assembleia para conseguir a gratificação de que trata a lei imperial de 15 de outubro de 1827, assim como o fez Alexandrina de Lima e Albuquerque cinco anos antes. Como vimos, por esta disposição, os(as) professores(as) que tivessem exercido o magistério público por 12 anos perceberiam uma gratificação correspondente a 1/3 dos seus ordenados. Diante da rejeição do Legislativo pernambucano, a professora de S. José, então,

⁴⁸⁶ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P126, *Requerimento de Alexandrina de Lima e Albuquerque*, documento em anexo [parecer DIGIP], fls. 1v.

⁴⁸⁷ Lei Provincial nº 368, de 10 de maio de 1855. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 114, 18 maio 1855, p. 1.

⁴⁸⁸ Lei Provincial nº 369, de 14 de maio de 1855. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 153, 5 jul. 1855, p.1.

recorreu no sentido de questionar o argumento utilizado pelos deputados para lhe dizer “não”: o art. 28 do Regulamento de 14 de maio de 1855 do qual tratamos há pouco. Para Maria Clementina, sua petição não podia ser analisada tomando por base o novo regulamento, haja vista que tendo ela

adquirido este direito antes da lei de 14 de maio de 1855, com quanto completou os 12 anos de magistério em 1852, não pode estar sujeita à disposição daquela lei quanto ao modo por que lhe deve ser marcada a gratificação e valor dela [...], e que em vista disso, e por querer a suplicante que seu direito à mencionada gratificação se conte desde 1852, e se lhe mande pagar desde então e de agora em diante, segundo o art. 10 da lei de 15 de outubro de 1827, e não conforme o art. 28 da lei de 14 de maio de 1855, visto como contrário seria a esta lei o efeito retroativo, o que não pode ter requer às V. Excelências que assim se dignem deferir-lhe [...]”⁴⁸⁹.

A professora não só requeria o reconhecimento da gratificação, conforme a lei de 15 de outubro de 1827, como também que o pagamento fosse retroativo ao ano de 1852, quando ela completou os 12 anos de efetivo exercício. Por esta proposta e considerando que ela recebesse um ordenado de 500 mil réis, o valor a ser pago seria algo em torno de 664 mil réis pelo tempo decorrido entre 1852 e 1856. Por mês, Maria Clementina embolsaria, aproximadamente, 13.800 réis.

Não encontramos outros documentos referentes ao caso ou sobre o rumo que tomou a história. Mas é interessante perceber que esses pedidos baseados em leis anteriores aos regulamentos não eram incomuns. Isso acontecia porque os professores(as) que entravam em exercício antes dessas reformas na instrução pública, recorriam ao critério de temporalidade para haurir vantagens que desapareciam com as novas leis. Também havia leis pontuais, específicas, como a de nº 261, de 1850, que vez por outra era evocada como argumento pelos(as) docentes, como ocorreu em 1864 quando a nossa conhecida professora Joana Justina de Siqueira Varejão requereu à Assembleia o pagamento da gratificação estabelecida naquela lei⁴⁹⁰. Ter o sobrenome de um dos agraciados pela lei nº 261, porém, não surtiu o efeito desejado. Seu pedido foi negado⁴⁹¹. Como justificativa, evocou-se aquele velho e controvertido

⁴⁸⁹ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P127, *Requerimento de Maria Clementina de Figueiredo*, fls 1.

⁴⁹⁰ ALEPE, Gerência de Arquivo e Preservação do Patrimônio Histórico: Documentos Manuscritos, Petições, Caixa P130, *Requerimento de Joana Justina de Siqueira Varejão*.

⁴⁹¹ Sessão Ordinária da Assembleia Provincial de 25 de abril de 1864. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 121, 28 maio. 1864, p. 1.

argumento: “a gratificação concedida pela citada lei refere-se nominalmente a determinados professores”⁴⁹².

4.3 UMA SOCIEDADE DE PROFESSORES(AS)

Ter esse “ganho a mais” na remuneração por meio de gratificações não era pouca coisa. Mais que um valor monetário, ele funcionava como um revigorante, um estímulo para o(a) professor(a) seguir na sua lide diária. Assim dizia *O Grêmio dos Professores Primários*:

o indivíduo que exerce o magistério primário com o interesse, dedicação e zelo não comum, dentro em poucos anos, vê-se obrigado a ir arrefecendo nesse tão louvável entusiasmo, ainda que mal grado seu, porque suas forças pouco a pouco se esgotam, a vida sedentária a que é obrigado, torna-se origem de muitos males, e ainda mais o ambiente em que vive. É, sem dúvida, por essas e muitas outras razões, que as leis reguladoras da instrução primária estabelecem diversas gratificações para o professorado, com o fim de animá-lo⁴⁹³.

Na época em que *O Grêmio dos Professores Primários* publicou esse texto, Alexandrina de Lima e Albuquerque e os(as) outros(as) professores(as) que acompanhamos naquelas discussões dos anos 1850 já não ensinavam mais. Porém, os(as) que estavam na ativa nos anos 1880 podiam ficar a par dos processos de suas gratificações por meio desse jornal. Havia uma seção dedicada aos atos oficiais relativos aos assuntos de interesse dos(as) professores(as). Ao longo deste trabalho, fiz referências a este periódico. Pelo seu título já se vê que se tratava de um veículo de imprensa elaborado por docentes e voltado para docentes que se dedicavam ao ensino primário. Era um jornal mantido por uma associação que emprestou seu nome ao periódico. São raras as menções na historiografia ao *Grêmio dos Professores Primários*. Vicentini e Lugli, por exemplo, listam o *Grêmio* entre as associações de docentes criadas no Brasil do século XIX, afirmando ter sido ela fundada em 1879⁴⁹⁴. Muito citado por outros autores, o trabalho de Vicentini e Lugli, no que diz respeito ao *Grêmio* se baseou na informação dada por Catani em sua tese de doutorado defendida em 1989⁴⁹⁵. Minha proposta aqui não será

⁴⁹² APEJE, Documentos Manuscritos, *Instrução Pública*, v. 16, fls. 66.

⁴⁹³ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 3, 25 abr. 1883, p. 1.

⁴⁹⁴ VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *op. cit.* p. 145.

⁴⁹⁵ CATANI, Denize Bárbara. *Educadores à meia Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, 1902-1919*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1989.

a de escrever uma história aprofundada dessa associação, mesmo porque ela comporta um trabalho à parte. No entanto, tendo em vista a nossa temática, considero necessário redigir algumas notas sobre ela, tendo, como baliza temporal, a criação de seu jornal, o grande responsável por fazer com que ela, mesmo que de maneira discreta, chegasse ao conhecimento dos(as) historiadores(as).

Existe certa confusão com relação à data em que teria sido realizada a primeira reunião que deu origem ao *Grêmio dos Professores Primários*. Para o *Jornal do Recife*, o evento aconteceu no dia 4 de junho de 1877, numa segunda-feira chuvosa no Recife⁴⁹⁶. Já o *Diário de Pernambuco* coloca o encontro no dia 3 de junho, num domingo⁴⁹⁷. Esta segunda data é mais plausível. Era um dia de “feriado” nas escolas, e, portanto, tinha-se maior disponibilidade dos(as) docentes. As reuniões posteriormente marcadas pelo Grêmio em dias de “feriado” reforçam esta hipótese. Mesmo assim, compareceram apenas 15 professores e 6 professoras a este primeiro encontro. Por aclamação dos poucos presentes ficou decidido que aquela assembleia seria presidida por Vicente de Moraes Mello tendo, como secretário, Augusto José Maurício Wanderley. Em sua fala, o presidente discorreu sobre “os progressos obtidos nos países em que os professores primários fazem por conquistar a necessária posição”. Depois de apresentados os motivos que moviam a criação daquela “sociedade”, os/as presentes elegeram seu primeiro Conselho⁴⁹⁸.

No dia 1º de julho realizou-se uma reunião entre os sócios para tratar dos estatutos pelos quais seria regida a associação. Neste ínterim, o *Grêmio* expede uma circular aos professores da província, inclusive remetendo uma cópia ao inspetor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, no qual expunha os motivos pelos quais era criada a associação. Ora, não era esta a primeira vez que se via o surgimento de uma “sociedade de professores” em Pernambuco. Onze anos antes, em 1866, outra instituição foi fundada com o intuito de se dedicar à causa do magistério da província. Tratava-se do *Instituto dos Professores de Pernambuco*. Seu idealizador, o professor Simplício da Cruz Ribeiro, desde então, estava à frente da associação na condição de presidente. Ou seja, a partir daquele ano de 1877, Pernambuco passou a ter duas representações docentes. Acontece que o *Grêmio dos Professores Primários* constituía, na verdade, uma dissidência do *Instituto*. Portanto, não foi nada fácil para Simplício ler o texto da circular emitida pelo *Grêmio*, ainda mais sabendo que a mesma também havia sido endereçada à maior autoridade da instrução pública, depois do

⁴⁹⁶ FBN: *Jornal do Recife*, nº 127, 5 jun. 1877, p. 1.

⁴⁹⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 127, 5 jun. 1877, p. 2.

⁴⁹⁸ FBN: *Jornal do Recife*, nº 127, 5 jun. 1877, p. 1.

presidente da província. O *Grêmio* dizia em sua circular que o *Instituto dos Professores Primários* “em coisa alguma nos pode aproveitar”, pois “sua existência tem sido e continua a ser provisória, sem ato algum ter praticado em favor da instrução e da classe”. O problema era que não tendo estatuto aprovado não estava o *Instituto* efetivamente legalizado, como exigia o Decreto Imperial nº 2.711, de 19 de dezembro de 1860 que regulamentou a Lei nº 1.083, de 22 de agosto de 1860. Tais dispositivos exigiam uma descrição detalhada do tipo de associação que se pretendia instalar, seus objetivos, endereço e profissão dos sócios, regime administrativo, capital social, etc. Caso uma associação exercesse atividade sem a devida autorização do Governo seus sócios poderiam ser multados e, na pior das hipóteses, dependendo do ato praticado, ser responsabilizados criminalmente. O *Grêmio* acusava o *Instituto* de imobilismo por não ter resolvido em uma década, o problema legal e de não ter tido uma ação mais enfática com relação aos interesses da “classe” e da instrução ao longo desses anos.

Simplício, então, se viu impelido a responder aos seus colegas de *ofício* enviando uma nota à imprensa assinada por ele por outros membros da antiga associação. Começou por refutar a pecha de inerte afirmando que sempre trabalhou o *Instituto* em favor da “classe” no que cabia às suas “forças”. Como exemplo, disse ele,

cinco professores que pertenciam ao Instituto receberam por seu falecimento o socorro espiritual marcado nos respectivos estatutos, e a família de um outro que estava afastado teve, por morte de seu chefe, não pequeno auxílio pecuniário promovido pelos membros do conselho do Instituto, sendo que os que faleceram nesta cidade foram repetidas vezes visitados em suas enfermidades e, em seus enterros, acompanhados pelos seus colegas do Instituto, em carros por estes alugados⁴⁹⁹.

Além do mais, o *Instituto* também perseguiu um aumento para todos(as) os(as) professores da Província, intento este que não teve a reverberação necessária na Assembleia. Com relação ao estatuto da associação, se este não estava regularizado como deveria, não era por falta de empenho do *Instituto*, mas sim da Inspeção Geral de Instrução Pública que não considerou o documento, ficando sem um parecer final desde 1869. Outra acusação feita pelo *Grêmio* seria a de que o ensino na província continuava “rotineiro”. A resposta, neste caso, também assumiu um tom de acusação:

prejuízo à instrução deve causar a continuação daqueles que sendo encarregados de uma importante missão, qual a de preparar e instruir os aspirantes ao magistério nos melhores métodos e sistemas de ensino, vêm no

⁴⁹⁹ FBN: Jornal do Recife, nº 154, 7 jul. 1877, p. 2.

fim de treze anos dizer em um documento público que rotineiro ainda é o professorado da província, sem atentar ao menos a que esse professorado compõem-se, em sua grande maioria, daqueles aspirantes que lhes foram confiados⁵⁰⁰.

Ao aludir à Escola Normal, Simplício e seus colegas dirigiam uma crítica ao presidente do *Grêmio*, Vicente de Moraes Mello, que também era professor daquela instituição fundada em 1864. Por fim, concluía o seu “protesto” afirmando que não seria por meios “indecentes e insidiosos” que o *Grêmio dos Professores Primários* conseguiria reunir o professorado da província “em um só corpo” e atingir os seus objetivos.

A tréplica viria em duas notas publicadas no mesmo *Jornal do Recife*. A primeira, em 9 de julho, dizia que, diferentemente do *Instituto*, o *Grêmio* não havia sido criado com o objetivo de “sufragar as almas dos sócios de faleceram”. Seus fins eram “mais nobres” no sentido de “aperfeiçoar o ensino”, pois este levaria, necessariamente, ao “melhoramento da classe”. Além disso, não havia problema algum em afirmar que o professorado da província se encontrava numa *rotina* e que ele, Vicente de Moraes Mello, professor da Escola Prática anexa à Escola Normal, não podia ser responsável por tal estado de coisas. Somente com o “concurso de todos os professores” e da “ação governativa” é que se poderia mudar o quadro⁵⁰¹.

A segunda nota, bem mais extensa, foi publicada em 17 de julho e teve o intuito de explicar “ao público e, especialmente, aos demais professores desta província”, as razões que motivaram a criação do *Grêmio*, “visto sermos acusados de plantar a discórdia na classe a que pertencemos”⁵⁰². Por esta nota sabemos que no começo de 1877 uma comissão formada pelos professores Vicente de Moraes Mello, Francisco da Silva Miranda, Augusto José Maurício Wanderley, Antônio Bazilio Ferreira Barros, Liberato Tiburtino de Miranda Maciel, Benjamin Ernesto Pereira da Silva e Francisco Carlos da Silva Fragofo havia colocado o presidente do *Instituto* contra a parede: ou o estatuto era regularizado ou seria criada uma nova associação. Segundo a narrativa, Simplício absteve-se de qualquer atitude e a comissão, então, se dirigiu à Inspeção de Instrução Pública descobrindo, por fim, que o texto do estatuto havia se extraviado. Diante disso, o grupo resolveu convocar o corpo docente de instrução primária para uma primeira reunião em 31 de março, contando, inclusive, com a presença de Simplício. Diante das reiteradas desavenças com o presidente do *Instituto*, e após uma última reunião realizada pela antiga associação, em 24 de maio, no qual “resolveu o Instituto por maioria de

⁵⁰⁰ FBN: *Jornal do Recife*, nº 154, 7 jul. 1877, p. 2.

⁵⁰¹ FBN: *Jornal do Recife*, nº 155, 9 jul. 1877, p. 2.

⁵⁰² FBN: *Jornal do Recife*, nº 162, 17 jul. 1877, p. 2.

um voto continuar em sua vida vegetativa”, o grupo dissidente formalizou a sua separação criando o *Grêmio* em 4 de junho. A nota vinha acompanhada de dois documentos como anexos: o primeiro era um ofício da comissão de professores cobrando uma ação por parte de Simplício depois da reunião de 31 de março, uma vez que passados 40 dias, o silêncio do presidente começava a gerar desconfiança na comissão:

V. S^a não deve continuar a guardar silêncio a este respeito porque tal silêncio pode trazer, senão a convicção, ao menos a presunção de que houve propósito de impedir que fundassem os professores uma sociedade para tratar do bem geral da classe.

A resposta a este ofício de 10 de maio também veio anexada à nota do *Grêmio*. Diante da acusação de querer obstar a criação da nova associação, Simplício lembrou que ninguém mais do que ele havia se esforçado tanto por uma sociedade de professores:

não é sabida de todos a perseguição que sofri proveniente da iniciativa que tomei na associação dos professores, tendo parte em dita perseguição alguém que hoje se apresenta advogando essa mesma causa que outrora combatera?

Mais adiante, ele não deixou de anotar o que parecia ser um complô contra o *Instituto*:

se tem havido má fé nesse negócio, certamente não parte de mim, mas talvez daqueles que sabendo que existia o Instituto dos Professores, promoveram particularmente reuniões para fundarem uma sociedade com os mesmos fins daquele instituto vendo-se, depois, obrigados pelas necessidade que então surgiram, a fazer público, aquilo que projetavam levar a efeito ocultamente.

Simplício ainda acusava o grupo dissidente de se aliar ao “maior inimigo dos professores”, e pontuava que muitos queriam usar as “sociedades” como “monopólio”, obtendo “condecorações à custa do sacrificio dos seus colegas” ao passo que ele, na verdade, só lucrava perseguições. Por fim, concluía que sua ida à reunião de 31 de março só teve por objetivo “justificar o *Instituto*” e não se opor à criação de qualquer sociedade que fosse.

A troca de acusações não terminaria por aí. Em outra nota, publicada em 28 de julho, o *Instituto* voltou à carga contra o *Grêmio*. O texto refutava o que foi publicado em 17 de julho quando Vicente de Moraes Mello e seu grupo relatava o ocorrido na reunião do dia 24 de maio em que se votou pela continuidade do *Instituto* com a diferença de apenas um voto. Tal informação estaria incorreta, pois teria sido não um, mas três votos a mais a favor do *Instituto*. Dizia ainda a nota que a atitude do grupo foi injustificada ao separar-se do *Instituto*, “porquanto

o princípio corrente e geralmente admitido nos corpos coletivos é a sujeição da minoria à maioria, qualquer que esta seja”. O grupo de Simplicio ainda faz outra acusação à dissidência: esta estaria propalando aos quatro cantos que o inspetor geral de instrução pública não só era simpático à causa do *Grêmio*, protegendo-o, como também teria parte nele. Além disso,

para incutirem no ânimo dos incautos, prevalecem-se até do fato de ser a circular do Grêmio distribuída aos professores ou seus procuradores pelos empregados da porta da referida inspetoria.

E ainda mais uma vez, o presidente do *Grêmio* era chamado à responsabilidade:

se o magistério se acha com efeito neste estado de atraso, quem será o responsável por isto senão a própria escola normal e, especialmente, o professor da escola prática que é ali encarregado de instruir os aspirantes nos métodos e processos de ensino?⁵⁰³

Toda essa *troca de gentilezas* entre as duas instituições indicam duas coisas. A primeira delas é a de que em Pernambuco, a organização dos(as) docentes de primeiras letras em torno de sociedades de auxílio remonta a meados da década de 1860. A única referência por mim encontrada até o presente momento é mesmo esta do *Instituto dos Professores de Pernambuco*. Suas atividades foram descritas pelo seu presidente: ao longo dos anos, mesmo funcionando ainda precariamente, o *Instituto* prestou auxílio a vários docentes e suas famílias; auxílio espiritual providenciando missas (que eram pagas)⁵⁰⁴ e, também, financeiro às viúvas. Também foram realizadas visitas aos enfermos e, por ocasião dos falecimentos, carros foram alugados para acompanhar o enterro. Eram práticas, portanto, comuns às associações de auxílio mútuo que se estabeleceram no século XIX e que tinham como objetivo expresso “fornecer aos seus membros pequenas importâncias em caso de doença, desemprego ou invalidez, custeando enterros e garantindo às viúvas uma diminuta pensão”⁵⁰⁵.

Outro aspecto observado nestas discussões entre as duas instituições é que havia uma inequívoca ruptura na configuração do movimento docente que tomava corpo na província. A causa dessa divisão, pelo que demonstram os textos, deveu-se a uma reorientação política de um grupo de professores do *Instituto*; reorientação que previa o estabelecimento de alianças mais estreitas com o Estado e pessoas influentes, como o inspetor geral de instrução pública,

⁵⁰³ FBN: *Jornal do Recife*, nº 172, 28 jul. 1877, p. 2.

⁵⁰⁴ Um dos beneficiados foi o professor e sócio do *Instituto*, Sabino Anísio de Farias, por ocasião de seu falecimento. FBN: *Jornal do Recife*, nº 78, 7 abr. 1869, p. 3.

⁵⁰⁵ LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Sinais da coesão: as experiências associativas dos professores públicos primários no século XIX. *Trabalho & Educação*, v. 18, nº 1, jan/abr, 2009, p. 31-32.

João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Não encontrando espaço na instituição fundada e presidida por Simplício da Cruz Ribeiro, esse grupo de professores optou por se separar constituindo sua própria associação. Eles sabiam que se quisessem, de fato, implementar seus objetivos teriam que ampliar o leque de sociabilidades, articulando-se com diferentes atores, mesmo que um ou outro fosse considerado até, então, “inimigo dos professores”. A troca de correspondências também sugere que o grupo vinha promovendo reuniões secretas. Nos bastidores, a oposição a Simplício trabalhava por angariar adeptos e garantias de apoio ao projeto. Mas que projeto era esse? O próprio Vicente de Moraes Melo o definiu em uma de suas altercações com Simplício: “trata-se do aperfeiçoamento do ensino, pois com este virá, necessariamente, o melhoramento da classe”⁵⁰⁶. Ou seja, a ideia era investir na formação, no aprimoramento do pessoal docente, nos seus saberes.

O Grêmio se mostrou bastante célere no que tange ao seu reconhecimento oficial. Já na primeira reunião da associação, em 3 de junho, elaborou-se um ofício destinado à Inspeção Geral de Instrução Pública comunicando a criação da entidade e seu objetivo maior. A resposta de João Barbalho não tardaria a chegar. Quatro dias depois, o inspetor congratulava-se com o grupo de Vicente de Moraes Melo, assegurando que “o Grêmio, regularmente constituído, e mantendo-se como é de esperar, na altura de seus importantes intuitos, encontrará da parte desta inspeção o apoio de que tanto é merecedor”⁵⁰⁷. O estatuto da nova associação de professores foi aprovado em janeiro de 1878 pelo Governo da província. Em um espaço de seis meses, contados a partir da reunião de sua fundação, o Grêmio realizou assembleias, discutiu o texto com os sócios, submeteu à Inspeção Geral de Instrução Pública e obteve a aprovação pelo presidente da província. Até então, o Grêmio vinha funcionando com um Conselho Provisório, mas a partir da aprovação do estatuto e da licença obtida, ele teria que eleger um novo Conselho. A eleição foi marcada para o dia 6 de março e a posse no dia 25 do mesmo mês, sendo esta realizada no “grande salão” da Escola Normal no início da tarde. À noite deste mesmo dia, foi inaugurada a Biblioteca do Grêmio, com 336 títulos em 406 volumes no prédio contíguo à Escola Normal. O dia 25 de março de 1878 passou, assim, a ser considerada a data de fundação da associação⁵⁰⁸.

O sucesso do reconhecimento oficial não deixou de ser comemorado pelos sócios que redigiram uma felicitação a Vicente de Moraes Melo destacando que com a licença obtida

⁵⁰⁶ FBN: *Jornal do Recife*, nº 155, 9 jul. 1877, p. 2.

⁵⁰⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 130, 8 jun. 1877, p. 2.

⁵⁰⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 71, 27 mar. 1878, p. 2.

constituía-se “o magistério primário de Pernambuco em associação”⁵⁰⁹. Este trecho, em particular, desagradou ao *Instituto* que respondeu em nota publicada no *Diário de Pernambuco*:

existindo nesta cidade outra sociedade de professores – o *Instituto* – muito antiga e com maior número de associados, cujos estatutos pendem de aprovação do Exm. Sr. presidente da província, a qual sociedade já pertenceram alguns professores que se acham hoje no Grêmio e da qual se separaram sem motivo justificável, não podiam os autores da aludida felicitação afirmar com tanta *ingenuidade* que o Grêmio constitui o magistério primário da província [grifos no original]⁵¹⁰.

Para botar *mais lenha na fogueira*, o *Grêmio* iria enviar uma comissão ao *Instituto* com a missão de convidar Simplício e seus aliados a

congregar-se, enquanto trabalham ambos provisoriamente, afim de, constituindo uma só associação, funcionar legalmente, e, assim, promover toda a possível prosperidade da classe a que pertencemos.

Para embasar a proposta, a comissão afirmou o quanto era inconveniente “a cisão de uma classe que deve trabalhar coletivamente”, não só por gerar a “indiferença e afastamento de muitos colegas”, mas também pelo “juízo pouco favorável que o público sempre emite em semelhantes casos”. Assim sendo, o *Grêmio* estendia a bandeira branca da paz buscando “firmar a harmonia da classe”, ao lançar “um véu sobre todo esse inglório passado”⁵¹¹. A resposta do *Instituto* veio em um ofício datado de 16 de fevereiro. Neste, o grupo de Simplício declinava do convite feito pelo *Grêmio*, justificando que “enquanto não fossem aprovados os seus estatutos”, não havia como entrar em nenhum acordo com o *Grêmio*. Por outro lado,

almejando ver extinta a *cizânia* plantada no magistério primário e restabelecida entre os membros do mesmo a união e fraternidade, por cuja manutenção *tanto se tem esforçado o Instituto*, não duvidará este, logo que obtiver a sanção dos seus estatutos, *entabolar* alguma concordata que tenha por fim o *verdadeiro melhoramento do professorato*⁵¹².

Os grifos acima foram colocados por ordem de Vicente de Moraes Melo ao publicar a resposta do *Instituto*. O presidente do *Grêmio* não só não ficou satisfeito, como considerou uma indireta maldosa da parte do *Instituto*. Para ele, não era o *Grêmio* responsável por dividir o

⁵⁰⁹ FBN: *Diário de Pernambuco*, n° 22, 26 jan. 1878, p. 3.

⁵¹⁰ FBN: *Diário de Pernambuco*, n° 25, 30 jan. 1878, p. 3.

⁵¹¹ FBN: *Diário de Pernambuco*, n° 33, 9 fev. 1878, p. 2.

⁵¹² FBN: *Diário de Pernambuco*, n° 45, 23 fev. 1878, p. 2.

magistério primário da província, e sim “aqueles professores” que não tendo “sociedade legalmente constituída” procuravam “a todo o transe constituir outra com os mesmos fins”. Vicente inverte aqui um discurso que foi usado contra ele e seu grupo por parte de Simplício quando este o acusava de querer criar outra associação nos mesmos moldes do Instituto. Tais textos ratificaram a separação entre os dois grupos. Cada associação seguiria seu próprio caminho. Não havia mais o que dizer. “Que não se articule mais uma palavra sobre o Instituto” – ordenou Vicente de Moraes Melo.

Ainda que a separação tenha se consumado em definitivo, é provável que a estrutura do *Grêmio* tenha se baseado na experiência anterior do *Instituto*. Não encontramos cópia do estatuto desta última associação. Sabemos que depois desta briga com o *Grêmio*, o grupo de Simplício resolveu reformular os estatutos do *Instituto* concluindo o novo texto em setembro de 1877 e aprovando o mesmo pela assembleia geral dos sócios em 4 de outubro do mesmo ano. A obtenção da licença pelo Governo da província viria em março do ano seguinte deitando por terra o principal argumento do *Grêmio* para atacar o grupo de Simplício⁵¹³. Desentendimentos à parte, os anos passados na associação criada em 1866 devem ter servido de experiência para os dissidentes quando pensaram o formato do *Grêmio*. O próprio texto do estatuto da nova associação está datado de 12 de julho de 1877, ou seja, praticamente um mês entre o surgimento do *Grêmio*, em 3 de junho, e a aprovação do estatuto pela assembleia dos sócios, em 12 de julho. Considerando a existência de um texto-base anterior, o trabalho maior seria de adaptação, acrescentando ou retirando artigos, conforme as particularidades do *Grêmio*. É provável que diante disso, Simplício tenha ponderado sobre a necessidade de reformar os estatutos do *Instituto*.

De acordo, então, com seu primeiro estatuto, o *Grêmio* se definia como uma sociedade voltada “ao aperfeiçoamento da instrução primária e do magistério que a professa”. Mas não era só isso. Ele também tinha como segunda finalidade a

a criação e conservação de um monte-pio que ampare os sócios efetivos em suas aposentadorias, moléstias que excedam o tempo em que são concedidas licenças com todos os vencimentos, e às suas famílias, em caso de morte ou em qualquer outra emergência penosa⁵¹⁴.

⁵¹³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 224, 29 set. 1877, p. 2; *Diário de Pernambuco*, nº 231, 8 out. 1877, p. 3; *Diário de Pernambuco*, nº 67, 21 mar. 1878, p. 2.

⁵¹⁴ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Estatutos do Gremio dos Professores Primarios em Pernambuco*. Recife: Typographia do Tempo, 1878. Art. 13, § 2, p. 9.

O *Grêmio dos Professores Primários* não descuidou de criar mecanismos de suporte financeiro aos seus sócios para além do que postulava o Regulamento de Instrução Pública. O objetivo visava garantir alguma segurança para o(a) professor(a), tanto na aposentadoria quanto nas situações em que ele poderia ficar sem o amparo imediato da lei. Incluía, também, o amparo aos familiares em caso de falecimento. Neste aspecto, em particular, apesar de Vicente de Moraes Melo ter criticado o *Instituto* pela sua prática de “sufragar as almas dos sócios”, sem atentar para os “verdadeiros interesses da classe”, o *Grêmio* também não deixaria de atentar para as necessidades espirituais de seus(suas) associados(as). Quando o professor João Pedro da Silva deixou este mundo, o *Grêmio* providenciou a celebração de uma missa na Matriz de Santo Antônio, em 6 de fevereiro de 1878. A nota publicada na imprensa convidava os(as) professores(as) a comparecer a “esse ato de religião e caridade”. Os (As) que foram à igreja naquele dia puderam ver sentado nos primeiros bancos, o inspetor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti⁵¹⁵.

Além dos benefícios pecuniários a que tinham direito os sócios efetivos, estes também tinham acesso aos “cargos sociais” do *Grêmio*, desde que no ato de inscrição na associação tivessem contribuído para o cofre com um “jóia de dez mil réis”, além de estarem em dia com o pagamento da mensalidade no valor de três mil réis. Estes eram os pré-requisitos para serem considerados elegíveis. O estatuto define “sócio efetivo” como qualquer *professor* ou *professora* de instrução primária de qualquer grau que atuasse tanto na esfera *pública* quanto na *privada*, ou mesmo, na condição de *contratado(a)*⁵¹⁶. Isso significa que, do ponto de vista legal, não só os *homens*, mas também as *mulheres* podiam assumir cargos na instituição. A estrutura administrativa do *Grêmio* funcionava da seguinte forma: a direção da associação cabia a um *Conselho* integrado por onze membros eleitos pela *Assembleia* dos sócios no mês de dezembro. A Assembleia, por conseguinte, representava a instância de decisão maior, com poderes para vetar ou aprovar decisões do Conselho, ou mesmo dissolver o *Grêmio*. No caso do Conselho, os onze membros eram distribuídos da seguinte maneira:

- a) Presidente
- b) Vice-Presidente
- c) Primeiro Secretário

⁵¹⁵ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 30, 6 fev. 1878, p. 4; *Relatório apresentado à assembléia geral do Grêmio dos Professores Primários em Pernambuco pelo presidente do Conselho Provisório*. Recife, 6 de março de 1878. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 69, 23 mar. 1878, p. 8.

⁵¹⁶ *Ibidem*, art. 1, §1, p. 5.

- d) Segundo Secretário
- e) Orador
- f) Tesoureiro
- g) Procurador
- h) Quatro conselheiros

Além do *Conselho* e da *Assembleia*, havia uma *Comissão de Proteção*, encarregada da “promoção dos associados” tanto no que tange “ao exercício do magistério e direitos sociais, como a outro qualquer caso”⁵¹⁷. Essa comissão tratava, como primeira instância, dos assuntos relacionados aos(às) professores(as) associados(as), tais como condições de trabalho, benefícios previstos na legislação, denúncias, etc. Como o *Grêmio* propunha ser uma sociedade de âmbito provincial criaram-se os *Conselheiros Auxiliares*. Eram sócios nomeados pelo presidente com a incumbência de atentar para os problemas relativos à comarca sob sua jurisdição reportando-os ao *Conselho* e à *Comissão de Proteção*, conforme o caso. No *Instituto dos Professores de Pernambuco* esses sócios eram chamados de *Comissários*⁵¹⁸.

Para manter-se em funcionamento era necessário garantir recursos. Não só para as despesas diárias, como também para o monte-pio a ser empregado no amparo financeiro dos(as) professores(as) associados(as). Uma primeira fonte de recurso era o depósito compulsório no ato de inscrição de cada novo(a) associado(a) no valor de 10.000 réis. 50% deste valor era destinado à manutenção da associação, e os outros 50% ao monte-pio. Também, é claro, havia a mensalidade. Dos 3.000 réis pagos pelos(as) docentes, 2/3 eram destinados ao monte-pio, sendo o restante para as despesas diárias do *Grêmio*. Outras fontes de receitas incluíam donativos e vendas de livros de propriedade da associação. Todo o dinheiro arrecadado era depositado na Caixa Econômica, sendo que no caso do monte-pio, este não poderia ter nenhuma quantia sacada sem a assinatura do presidente, do primeiro secretário e do tesoureiro. 10 contos de réis era o valor mínimo de lastro para que o monte-pio passasse a atender aos(às) associados(as).

Mas constituir o fundo do monte-pio não era tarefa nada fácil. Dois eram as principais razões: atrasos nas mensalidades e poucos sócios. De fato, o valor da mensalidade do *Grêmio*

⁵¹⁷ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Estatutos do Gremio dos Professores Primarios em Pernambuco*. Recife: Typographia do Tempo, 1878. Art. 31, § 2, p. 14.

⁵¹⁸ Durante a reunião ordinária de 5 de julho de 1877 foram designados os seguintes comissários: para a comarca de Palmares, o professor José Candido da Silva Pessoa; para a de Barreiros, o professor Tranquilino da Cruz Ribeiro, e para a de Olinda, o professor Galdino Eleutério Teixeira Barros. FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 161, 16 jul. 1877, p. 4.

seria reduzido de 3.000 para 1.000 réis, uma estratégia para diminuir a inadimplência dos(as) sócios(as)⁵¹⁹. Segundo o relatório de 20 de dezembro de 1883, o monte-pio chegava a 3:100\$000 (três contos e cem mil réis)⁵²⁰. Passados sete anos desde a aprovação dos estatutos e a licença concedida pelo Governo, o *Grêmio* ainda não havia conseguido formar caixa suficiente para pôr em execução este amparo financeiro aos(às) professores(as). Em circular dirigida ao corpo docente da província, em janeiro de 1885, o Conselho solicitava que os(as) docentes adquirissem uma série de obras adotadas nas escolas, algumas de autoria de sócios do *Grêmio*, como Vicente de Moraes Melo, bem como as coleções do jornal da associação. Além dos recursos obtidos com essas vendas era preciso, também, ampliar o quadro de sócios(as). O relatório de 28 de dezembro de 1882 informa que o quantitativo de sócios do *Grêmio* naquele ano era de 62, sendo o de “efetivos contribuintes”, 37, um número preocupante para uma instituição que desde 1877 vinha se esforçando por se fazer representativa do magistério primário⁵²¹. Na mesma circular de 1885, renovava-se, portanto, o convite aos(as) professores(as) para fazerem parte da associação. Para ajudar na decisão, o *Grêmio* listou os benefícios que eles(elas) teriam, tão logo fosse posto em execução o monte-pio:

- a) Isenção das mensalidades durante o período de moléstia do associado.
- b) Uma indenização equivalente ao prejuízo causado pelas licenças motivadas por moléstias.
- c) Uma pensão vitalícia, proporcional ao tempo de serviço, e nunca superior ao ordenado, conferida ao herdeiro especial do associado, por falecimento deste.
- d) Todas as despesas do enterro, por ocasião de seu falecimento.

Comprando as obras relacionadas na circular ou se associando ao *Grêmio*, o(a) professor(a) ajudava a constituir o fundo do monte-pio do qual, mais tarde, ele(ela) iria se beneficiar. No caso dos livros e da coleção do jornal da associação, bastava o(a) professor(a) se dirigir ao único estabelecimento citado na circular: G. Laporte & C^a⁵²². Era a mesma livraria que logo no início da formação do *Grêmio* doara 39 títulos em 30 volumes à biblioteca da

⁵¹⁹ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 2, 10 abr. 1883, p. 5.

⁵²⁰ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 4, 10 mar. 1884, p. 3.

⁵²¹ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 3, 25 abr. 1883, p. 5.

⁵²² FBN: *Jornal do Recife*, nº 25, 31 jan. 1885, p. 2.

referida sociedade⁵²³. Havia, portanto, uma conjunção de interesses entre o empresário e a associação. O mundo das letras e das escolas movimentava um mercado em torno de compêndios, tabuadas, cartilhas e materiais de consumo utilizados nas aulas. Era de bom alvitre para os livreiros se aproximar de sociedades fazendo doações e participando de eventos. Conhecer o seu público consumidor era imprescindível para obter sucesso nos negócios.

Ainda que fosse uma associação voltada a todos(as) os(as) professores(as) primários(as), havia ligeira vantagem para os(as) que provinham do magistério público. Um (a) professor(a) público que quisesse se associar, poderia fazê-lo simplesmente declarando sua intenção e assinando o livro durante uma reunião do *Grêmio*, ou remetendo um ofício ao Conselho com a mesma declaração. Ainda tinha a possibilidade de ser convidado, bastando dizer sim ou não. No caso dos(as) professores(as) particulares, era preciso dirigir uma proposta ao Conselho para que este deliberasse sobre a pertinência ou não de aceitar a candidatura do proponente a sócio(a)⁵²⁴. Além dos efetivos, havia três outras categorias de sócios(as): os(as) correspondentes, os(as) beneméritos(as) e os(as) honorários(as). Os(As) primeiros(as) tinham a função estratégica não só de difundir em Pernambuco conhecimentos e práticas concernentes à instrução pública em outras províncias, como também, agirem como difusores(as) e/ou articuladores(as) do Grêmio para além das fronteiras da província. Os(As) sócios(as) beneméritos(as) seriam os(as) que tivessem prestados serviços relevantes ao *Grêmio*. Este foi o caso do inspetor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Já os(as) honorários(as) eram “os professores secundários ou funcionários superiores da instrução pública desta província ou de outra qualquer parte que por sua ilustração e serviços à mesma instrução se tornem recomendáveis”⁵²⁵. Diretores da Escola Normal, como o padre Rochael e Ayres Gama, estavam nesta categoria⁵²⁶.

Eu disse anteriormente que de acordo com o texto do primeiro estatuto tanto homens quanto mulheres podiam ocupar cargos na estrutura administrativa do *Grêmio*. Pelo menos não há menção, no estatuto aprovado em 1878, de qualquer impedimento específico com relação ao sexo feminino. Quando da organização inicial do *Grêmio*, em junho de 1877, o Conselho Provisório que trabalhou neste estatuto submetendo-o a aprovação dos sócios tinha entre seus

⁵²³ Relatório apresentado à assembléia geral do Grêmio dos Professores Primários em Pernambuco pelo presidente do Conselho Provisório. Recife, 6 de março de 1878. In: FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 69, 23 mar. 1878, p. 8.

⁵²⁴ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Estatutos do Gremio dos Professores Primarios em Pernambuco*. Recife: Typographia do Tempo, 1878. Art. 2, p. 6.

⁵²⁵ APEJE: Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros, *Estatutos do Gremio dos Professores Primarios em Pernambuco*. Recife: Typographia do Tempo, 1878. Art. 1, §3, p. 6.

⁵²⁶ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 22, 28 jan. 1879, p. 2.

membros duas professoras, Leobina de Barros Cavalcanti Lins e Francelina Forjaz de Lacerda, sendo que as mesmas foram reconduzidas ao cargo após o escrutínio de 6 de março de 1878. Mas a participação feminina na associação não se resumiria ao quarteto de conselheiros. Por ocasião da assembleia geral para a eleição do Conselho que administraria o *Grêmio* em 1882, a professora Maria Salomé de Siqueira Varejão assumiu, por um tempo, o comando dos trabalhos daquela reunião, na condição de presidente da mesma, haja vista ser ela “a mais antiga no magistério” ali presente⁵²⁷. Com a chegada à reunião de João José Barroso da Silva Juvenis, este ocupou a presidência da sessão por ser mais antigo no magistério que a professora. Entretanto, um ano depois, a mesma Maria Salomé de Siqueira Varejão seria eleita para o cargo de vice-presidente do Conselho⁵²⁸. Entretanto, este foi o único caso que encontrei até o final do Império. Era inconteste a presença masculina no comando da associação.

Inconteste também era o investimento que se fazia na publicidade das ações do *Grêmio*. Também o *Instituto* igualmente o fazia, sobretudo, depois do *racha* de 1877. No primeiro ano que se seguiu ao cisma, essas publicações na imprensa foram mais intensas favorecidas pelos embates entre os dois grupos e pela busca de reconhecimento tanto oficial quanto da própria sociedade, e, em especial, do corpo docente. Mas será o *Grêmio* que terá um veículo próprio para divulgar suas ideias e ações. Seu jornal foi lançado no dia do aniversário oficial da entidade, em 25 de março de 1883, com dimensões de 28cm X 20cm dividido em duas colunas. Sua periodicidade era quinzenal e, como era comum ocorrer à maioria das folhas do século XIX, teve vida curta: dois anos. Segundo Nascimento, o último foi o de nº 21, de 25 de novembro de 1884⁵²⁹. A estrutura de *O Grêmio dos Professores Primários* foi pensada para que pudesse ser atrativa para os(as) professores(as). O jornal estava dividido em seções temáticas. Havia a “parte noticiosa” onde os(as) professores(as) se informavam a respeito das portarias do Governo e dos atos da Inspeção Geral de Instrução Pública, acompanhando seus pedidos, nomeações e remoções. Também era um espaço onde se publicavam leis relativas ao ensino. Outra seção era dedicada à “parte pedagógica” onde se difundia as novidades do momento, tais como o *ensino intuitivo* e a Higiene. Na “parte escolar”, os artigos eram voltados ao mundo da escola, a organização de seu trabalho e métodos de ensino. Já a “parte literária” publicavam-se poemas de autoria dos próprios sócios, sendo as temáticas, quase sempre, relativas à importância da instrução. Por fim, tinha-se o “movimento social do Grêmio”, com seus

⁵²⁷ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 295, 27 dez. 1881, p. 3.

⁵²⁸ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 297, 29 dez. 1882, p. 3.

⁵²⁹ NASCIMENTO, Luiz do. *História da Imprensa de Pernambuco (1821-1954)*. v.6. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1972, p.147.

relatórios, novas aquisições para a biblioteca, novos sócios, etc. Por meio de seu jornal, o Grêmio também tornava público discursos pronunciados em solenidades em que participava ou “protestava” contra o que considerava alguma incongruência do Governo. Um desses protestos dizia respeito à crise econômica que se abatera sobre os cofres provinciais naquele ano de 1883:

diz-se que agora os empregados provinciais só terão ordenado regularmente depois de findo o presente exercício, pois é quando se poderá usar da autorização para a emissão de apólices, contida na lei de orçamento que ora se discute na Assembleia Provincial. Se isto é exato, como passarão os empregados provinciais nesta quadra de três longos meses, sem recursos de espécie alguma? E se aplicarmos esta interrogação a respeito de professores e professoras que estão pelo centro da província, em lugares estranhos para eles, e muitas vezes faltos de recursos, e onde não se encontra mesmo pessoa alguma a quem o professor possa recorrer para fazer-lhe algum adiantamento, chegaremos à conclusão de que esses pobres funcionários atravessarão uma quadra de desespero, lutando entre os dois partidos a seguir: ou abandonar as cadeiras e procurar a capital ou morrer de fome⁵³⁰.

Diante da crise, era mais difícil para um(a) professor(a) se manter no interior do que na capital, segundo o *Grêmio*. Tratavam-se, sobretudo, de professores(as) de 1ª entrância, os(as) mais novos(as) no magistério público, recém-aprovados(as) nos concursos ou normalistas titulados(as). Uma vez nomeados(as) para lugares distantes de casa, se mudavam com suas famílias para uma vila desconhecida, onde teriam que encetar novos laços de amizade; laços que poderiam ser bem úteis nas horas de aperto, como argumentava o *Grêmio*.

No ano seguinte, o mesmo tema continuava no centro da discussão. Em um artigo intitulado com a pergunta “até onde vai a nossa penúria?”, os atrasos salariais continuavam afligindo o corpo docente:

só nos fins de abril último receberam os professores primários os seus vencimentos do mês de março. E até esta data (9 de maio) estão ainda as professoras a fazer cruces. Até onde irá a nossa penúria? E o poder legislativo provincial está funcionando e já tem a sua primeira prorrogação!!! E só ele é o competente para conjurar semelhante crise!!! Tenham pena dos funcionários públicos, digníssimos legisladores; tenham pena dos professores e, em especial, das professoras. Lembrem-se de que lhes ensinamos o a-b-c, por meio do qual podem hoje legislar⁵³¹.

⁵³⁰ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 6, 10 jun. 1883, p.2.

⁵³¹ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 3, 10 maio 1884, p. 2.

O jornal do *Grêmio* também era um espaço para que os “parceiros” da Associação divulgassem os seus serviços. Um deles, a Livraria de G. Laporte e Companhia, situada na Rua do Imperador, nº 75, oferecia um precinho “especial” aos (às) professores(as) primários(as) da província⁵³². Era também, o jornal, um espaço para se divulgar as obras sob a chancela do Grêmio. Eram trabalhos produzidos por sócios, como o próprio Vicente de Moraes Mello que tinha livros seus adotados pelo Governo para uso nas escolas públicas. Com a venda, se conseguia recursos para a Associação, além das mensalidades. O problema é que, mesmo assim, não foi possível continuar mantendo em circulação o jornal. Em janeiro de 1885, o *Grêmio* explicou a razão: “déficit ocasionado pela falta de pagamento da parte de grande número de assinantes”⁵³³. Um provável efeito da “crise”.

Não tive conhecimento de outro jornal publicado pelo *Grêmio* até o final do Império. Nem do *Instituto*. O certo é que as fontes indicam que a presença de uma organização de auxílio mútuo entre os docentes de primeiras letras já se fazia presente em Pernambuco desde a década de 1860. No final da década de 1870, há uma reconfiguração desse movimento a partir de disputas internas de poder entre os próprios atores envolvidos, fenômeno este que não estava ausente em movimentos semelhantes levados a efeito na Corte, como destaca Lemos⁵³⁴. Ainda que mantivesse as características do mutualismo, o Grêmio pautou seu discurso e sua ação pela linha do saber docente. Desde o seu início, avaliava obras e indicava aquelas mais condizentes com a realidade da província em matéria de instrução fazendo questão de divulgar seus “pareceres”, ainda que não formalmente solicitados pelo Poder Público. Já na terceira reunião ordinária da associação, realizada em 21 de junho de 1877, um de seus sócios, o professor Antônio Bazilio Ferreira Barros, elaborou um parecer acerca da 6ª edição da *Gramática* de Abílio Cesar Borges. Segundo ele, a obra do “Dr. Abílio” era “a que melhor plano tem e a que de menos defeitos se ressente”, portanto ela era “a mais própria para os que estão em idade escolar se aproximar do esclarecimento filosófico da Língua Nacional”. A publicação de livros de autoria de seus membros, bem como do jornal onde difundia suas ideias a respeito da instrução e dos problemas que afetavam os(as) docentes, sobretudo na carreira, indicam uma busca pela conquista de uma opinião pública a respeito da “classe dos professores”. Daí a importância de fazer circular as ideias e ações através da imprensa, incluindo aí os debates, as

⁵³² APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 17, 25 nov. 1883, p. 8.

⁵³³ FBN: *Diário de Pernambuco*, nº 22, 28 jan. 1885, p. 4.

⁵³⁴ LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *op. cit.* pp. 35-36.

réplicas e trélicas entre o *Grêmio* e o *Instituto*⁵³⁵. Cada qual defendia seus pontos de vista e sua legitimidade como representação docente. Ainda que tivessem suas diferenças, suas falas refletem a busca por um lugar diferenciado para o magistério primário na sociedade. Em um dos textos publicados em seu jornal, o Grêmio considerou que pela sua “missão”, a “classe” dos professores(as) primários(as) tinha, por direito, “muitas prerrogativas sobre as outras na sociedade”, embora continuasse “aos olhos de muitos, a passar pela mais humilde”⁵³⁶.

⁵³⁵ Sobre o papel das associações e periódicos na construção do espaço público ver MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2005.

⁵³⁶ APEJE, Hemeroteca, *O Grêmio dos Professores Primários*, nº 2, 10 abr. 1883, p. 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas de primeiras letras, *instruir* e *educar* convergiam para a construção do *mundo da ordem* pelas elites dirigentes. Estas criaram um conjunto de normas que procurou submeter o mundo escolar e seus(suas) professores(as) a um controle preciso. Em Pernambuco, esse movimento expressa a sua sistematização com os regulamentos de 1851 e 1855. Eles representaram uma reorientação na relação do Estado com a escola e seus agentes. Estruturaram a administração da instrução pública da província tendo, na Diretoria Geral, um centro por onde se procurou ramificar o poder fiscalizador através de agentes selecionados. As reformas na década de 1870 representaram uma intensificação desse movimento. A dinâmica desse *governo das escolas* atuou em três frentes principais: no currículo, na docência e na escola propriamente dita.

No primeiro caso, a seleção dos saberes a serem ensinados foi paulatinamente caminhando para uma maior presença das matérias que diziam respeito ao conhecimento da província e de sua economia. Estava presente uma diferenciação sexual de acesso ao saber, privilegiando os alunos no tocante ao aprofundamento em determinados conhecimentos, tendo em vista, o campo aberto à continuação dos estudos, caso as circunstâncias assim o permitissem. Para as meninas, a presença das disciplinas relacionadas com o mundo do lar, denotava distanciamento do mundo dos homens, marcado pelos negócios e pela política. Mas, por outro lado, também as habilitava a serem futuras professoras, atuando num mercado de trabalho que tendia a crescer em função das escolas mistas.

A coeducação teve a finalidade de difundir a instrução a um baixo custo. Para implantá-la, o *governo das escolas* diminuiu, sem eliminá-la de todo, a distância entre os saberes que eram ensinados aos dois sexos. Por outro lado, calcado em representações tradicionais acerca do feminino, ajudava a naturalizar a ideia do não-trabalho da mulher na sociedade. Também para ela, a entrada no magistério público pressupunha um exame mais acurado de sua pessoa. Por meio da seleção, o *governo das escolas*, procurava homogeneizar o corpo docente, entendido *a priori* como um corpo de funcionários a serviço dos interesses do Estado e não do mundo privado. Com esse objetivo é que será criada a Escola Normal.

A terceira frente envolveu o próprio mundo escolar, sua organização interna, seu espaço, seus horários, métodos, disciplina e exames. Toda uma dinâmica de como deveria se pautar a

escola moderna. Nela, o aprendizado não só estava no que diziam os livros ou o(a) professor(a), mas também na própria disposição interna dos móveis, dos lugares dos alunos, dos objetos, dos ritos de início e término das aulas. Nelas, meninos e meninas, e também os professores(as) aprendiam, desde cedo, as regras de ser e de estar na escola.

Em meio a este mundo de normas, de leis e regulamentos, os atores sociais também expunham seus modos de ver e agir, fazendo uso do próprio discurso da ordem ou entrando em choque com ela por suas práticas costumeiras. Na construção de uma nova disciplina escolar pautada pela supressão dos castigos físicos, o uso tradicional da fêrula e outras modalidades punitivas desfrutavam de algum prestígio. Mesmo a organização do tempo escolar teve que se adaptar. Os horários que antes abrangiam dois turnos foram reduzidos em função das próprias demandas das famílias mais pobres, assim como os métodos de ensino, de livre adequação às realidades de cada escola. Outro aspecto que observamos no que diz respeito às escolas e ao trabalho do(a) professor(a) foi a relação tênue entre o espaço da escola e o espaço da casa. Aqui o público e o privado se interpenetravam interferindo no processo de ensino e, ao mesmo tempo, faziam da escola pública um lugar “familiar”. Uma realidade que só a construção dos grupos escolares republicanos iria contrapor.

A contradição permeou o *governo das escolas*. Se por um lado, este propunha a difusão do *instruir e educar*, por outro, criava embaraços a essa mesma difusão. Um deles, dizia respeito às verbas destinadas ao pagamento dos aluguéis das casas onde se instalavam as escolas. Outro se relacionava com as condições de trabalho, com a falta de materiais, principalmente para atender aos alunos mais pobres, elevando a evasão escolar. Outro ainda, dizia respeito aos baixos ordenados e atrasos no pagamento aos(às) professores(as).

Em meio a tudo isso, os(as) professores(as) agiam. Por vezes sós, ou articulados entre si, esses(as) professores(as) expressavam suas demandas, suas inquietações, suas queixas. Na condição de docentes em formação ou já como titulados pela Escola Normal, eles(elas) pleiteavam garantias para o seu futuro. Desejavam fazer parte do magistério público, e, por isso, argumentavam a favor de suas capacidades, da força de sua formação. No jogo discursivo com o Poder Legislativo, outros argumentos eram igualmente válidos, para além das suas qualidades morais e intelectuais referenciando serviços prestados ao país em tempo de guerra e, portanto, desejando a recompensa. Também as barreiras físicas e disciplinares da Escola Normal não foram impedimento para se construírem relacionamentos que levariam ao matrimônio entre ex-colegas de turma. Um casal de docentes. Marido e mulher compartilhando dos mesmos problemas da profissão. No início, a cidade distante. Anos depois, o casal no Recife já com seus filhos.

Mas o exercício da docência precisava ser mais valorizado. Baixos ordenados e gratificações estavam na ordem do dia enchendo a caixa da Comissão de Instrução Pública da Assembleia. A busca pelo direito não era apanágio exclusivo dos homens. As mulheres igualmente o pretendiam. Pela lei dos homens, elas deviam trabalhar mais e receber menos. Inconformadas, resolveram apelar aos deputados: não havia lógica na inversão. Não havia razão, diziam. Mas tinha sim uma razão: no repertório das representações do ser homem e do ser mulher, tiravam-se argumentos sobre o menor “preparo intelectual da mulher”, sobre o valor do trabalho feminino como um trabalho menor. Ainda sim, as professoras lograram êxito em sua pretensão. A busca por direitos implicava a existência de aliados, de amizades, de laços, de conjunturas políticas.

Por vezes era árduo o caminho das leis. Algumas beneficiando uns em detrimento de outros. Uma desigualdade entre os próprios(as) professores(as). Para lograr êxito era preciso apelar para a dureza do trabalho: “muitos alunos”. Para a competência: “boa frequência e aprovação”. Para a morigeração: “sem nota irregular de conduta”. Por fim, para o direito: “uma justiça”. Outra estratégia era apelar para o passado, recordando o mérito da lei anterior no exame da petição. Isso acontecia quando a lei atual reduzia vantagens. Reduzia os vencimentos. Estes, aliás, cresceram proporcionalmente menos que o de outros funcionários da Administração Pública. Diferentes professores(as), diferentes vencimentos. Contratados, interinos e adjuntos ganhavam menos. O que não significava menor carga de trabalho.

Mas se havia diferenças com relação aos ganhos, também havia outras diferenças que afloravam na hora de se constituir em associação, em movimento, seja como *Instituto*, seja como *Grêmio*. Diferentes perspectivas, mas objetivos semelhantes: representar a “classe” dos(as) professores(as) primários(as). Na imprensa, começaram a difundir suas ideias acerca do “aperfeiçoamento” do(a) professor(a), e de seus saberes. Também se queixavam dos problemas recorrentes da perda de garantias, do atraso nos pagamentos. A associação vinha como um espaço de auxílio mútuo e aprendizado da profissão. Propunha socorrer o(a) professor(a) nos momentos difíceis e desenvolver o seu conhecimento. Ali começava a se desenhar um novo significado para o(a) ser professor(a).

Mais de um século transcorreu desde então. Hoje em dia não se utiliza mais a expressão “escola de primeiras letras”. A escola primária, pelo menos nos centros urbanos, é mais complexa, graduada, plural. Seu ensino não é mais entendido como “instrução” e suas etapas seguem outros parâmetros: a legislação vigente divide a “Educação Básica” em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A primeira abrange o período formativo da criança com idade entre 0 e 5 anos e está subdividida em *creche* (0-3 anos) e *pré-escola* (4-5 anos). A partir dos 6 anos, a criança deve ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental⁵³⁷ que passou a ter duração de 9 anos em virtude da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou o Art. 32 da LDBEN/1996. O Ensino Médio – destinado, em geral, aos (às) alunos (as) a partir dos 15 anos de idade – continua com a duração mínima de 3 anos. Por “criança”, a legislação brasileira define toda a pessoa “até os doze anos de idade incompletos”⁵³⁸.

A escola de hoje não se confunde com o(a) docente, antes é algo à parte. A taxa de analfabetismo não gira mais na casa dos 80%, mas sim, em torno de 8%⁵³⁹. Nos padrões do mundo atual ainda é um percentual elevado. Também o argumento para se ensinar a ler, escrever e contar é outro. Agora, os (as) professores (as) brasileiros(as) são convocados (as) a pôr em prática seus saberes e experiências no intuito de desenvolver plenamente os (as) educandos (as), preparando-os (as) para o exercício da cidadania e qualificando-os (as) para o trabalho⁵⁴⁰. Outra mudança foi no aprendizado de ser professor. Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação de um (a) docente de Educação Básica ocorre tanto em nível de graduação, através de cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, como também pela modalidade normal, em nível médio.

No entanto, as condições precárias de boa parte da rede pública de educação básica e a indefinição, na prática, de uma sólida carreira docente têm ocasionado um fenômeno de esvaziamento do magistério⁵⁴¹. Apesar deste cenário pouco animador, novos (as) professores

⁵³⁷ Caso a criança complete 6 anos de idade após 31 de março, ela deve ser matriculada na educação infantil.

⁵³⁸ BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Art. 2º.

⁵³⁹ Conforme dados do IBGE: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>

⁵⁴⁰ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Cap. III, Seção I, Art. 205. Ver também: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Título II, Art. 2. PERNAMBUCO. *Constituição do Estado de Pernambuco de 1989*. Cap. II, Seção I, Art. 176.

⁵⁴¹ Em 2012, só na área de Ciências da Natureza e Matemática, o Ministério da Educação estimava um déficit de 170 mil docentes. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/429615-GOVERNO-ADMITE-FALHAS-NO-ENSINO-MEDIO-COMISSAO-ESTUDA_MUDANCAS-NO-SETOR.html Acesso em: 20 dez. 2012. O antigo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, reconhecia o desprestígio da docência propondo um conjunto de ações para a “valorização do magistério” incluindo a formação continuada, jornada de trabalho adequada e salário condigno e competitivo com outras áreas de formação equivalentes no mercado de trabalho. A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabeleceu um piso salarial nacional para os (as) professores (as) da Educação Básica, porém ainda encontra

(as) ainda se formam todos os anos para dedicar seu tempo e seu suor à difícil arte-ciência do ensino. Sobretudo as (os) professoras (os) formadas (os) pela “modalidade normal”, também conhecida por “magistério” e pela licenciatura em Pedagogia⁵⁴². A maioria esmagadora é de docentes mulheres que todos os dias se debruçam, juntamente com seus(suas) alunos(as), sobre o mundo encantado e desafiador do ler, escrever e contar. Na pauta desses(as) docentes está a construção de um velho novo projeto denominado *Brasil...*

dificuldades para ser implantada em sua totalidade. Mais recentemente, a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, acrescentou os parágrafos 4º, 5º e 6º ao Art. 62 da LDBEN/1996 estabelecendo incentivos à carreira do magistério, inclusive por meio de concessões de bolsas de iniciação à docência aos (às) estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

⁵⁴² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Título VI, Art. 62 com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Ver também MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CP Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Art. 4º.

FONTES

1. FONTES MANUSCRITAS

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO, Anexo, Rua Imperial, São José, Recife-PE.

Série Instrução Pública,

Volumes: 16, 17, 18, 26, 28.

Escola Normal, Volume 1

Obras Públicas, Códice 55, Códice 63

Petições de Professores Públicos

SEÇÃO DE ICONOGRAFIA

Planta da Escola Normal, 1880.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO, Anexo, Divisão de Patrimônio e Arquivo, Boa Vista, Recife-PE.

Fundo *Petições:*

Caixas,

P120, P 121, P122, P123, P124, P126, P127, P130, P137, P140, P142, P 143, P144, P152, P153.

2. FONTES IMPRESSAS

O Monitor das Famílias: periódico de instrução e recreio. (Ed. Fac-sim). Recife: Fundarpe, 1985.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Moderna, 1996.

FEITOSA, Polycarpo. *Dois Recifes*. 2ª ed. rev. Recife: Cepe, 2010.

FREYRE, Gilberto. *O velho Felix e suas "Memórias de um Cavalcanti"*. Recife: Massangana, 1989.

GAMA, Padre Lopes. *O Carapuço*. (Edição fac-similar da coleção do jornal: 1832-1842) Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1983.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *50 Contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NEVES SOBRINHO, Joaquim José de Faria. *Morbus*: romance patológico. Apresentação e organização de Lucilo Varejão Filho. Recife: Ed. do Organizador, 2005.

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO, Sede, Rua do Imperador, Santo Antônio, Recife-PE.

HEMEROTECA

Coleções de periódicos:

O Normalista
O Grêmio dos Professores Primários
A América Ilustrada

BIBLIOTECA, Coleção de Folhetos Raros:

Estatutos da Sociedade Propagadora de Instrução Pública. Recife: Typographia Nacional, 1872. (Coleção de Folhetos Raros)

Estatutos do Gremio dos Professores Primarios em Pernambuco. Recife: Typographia do Tempo, 1878.

Memória sobre os factos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora de Instrução Pública em Pernambuco acompanhada de menções honrosas e artigos relativos ao 20º aniversário da mesma sociedade. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife, 1892. (Coleção de Folhetos Raros)

Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade. Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1876.

Relatório apresentado a Assembleia Geral da Sociedade Propagadora da Instrução Pública no dia 28 de agosto de 1873 pelo Dr. João José Pinto Júnior, presidente do conselho superior da mesma sociedade. Recife: Typographia Universal, 1873. (Coleção de Folhetos Raros)

Primeiras Lições de Leitura. Novo e fácil sistema para uso nas escolas. Recife: Typographia Central, 1881.

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL JORDÃO EMERENCIANO, Anexo, Rua Imperial, nº 1629, São José, Recife-PE.

Coleção de Leis e Decretos Provinciais

Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Anno de 1864

Colleção de Leis, Decretos e Resoluções da província de Pernambuco. Tomo XVIII. Anno de 1855. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1855.

Colleção de Leis, decretos e Resoluções da Província de Pernambuco. Anno de 1873.

Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Typographia de M.F Faria, 1874.

Coleções de Leis Provinciais de Pernambuco para o ano de 1875. Typographia de M F de Faria & Filhos, 1875.

Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Pernambuco: Typographia de M.F & Filhos, 1880.

Acervo Secretaria de Educação

Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária desta província, organizado em virtude do §7, do art. 3º da Lei nº 369, de 14 de maio de 1855.

Relatório que ao Exmo. Sr. Presidente da Província apresentou em 31 de janeiro de 1874, o diretor geral de instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcante. Pernambuco: Typ. de M. de Figueroa de Faria & Filhos, 1874.

Relatório apresentado ao Exmº Sr. Presidente da província em 8 de janeiro de 1883 pelo inspetor geral interino, José Austregesillo Rodrigues Lima. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1883.

Regulamento da Escola Normal de 21 de julho de 1868. Pernambuco: Typ. De M. F de F. & Filhos, 1868.

Regulamento da Escola Normal de 5 de janeiro de 1875.

Regimento interno das aulas públicas de instrução primária. Pernambuco, 1876.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província, Francisco Maria Sodré Pereira em 31 de janeiro de 1883 pelo inspetor geral João Barbalho Uchoa Cavalcante. Pernambuco: Typ. De Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1883.

Regimento das escolas de instrução primária. Pernambuco, 1885.

Reorganização do ensino público em Pernambuco. Recife: Typographia de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874.

Regulamento orgânico da administração do ensino público, 1879.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da província de Pernambuco do anno de 1866 pelo diretor geral, Silvino Cavalcanti de Albuquerque. Recife: Typographia do Jornal do Recife, 1867.

Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público, 1885.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO, Divisão de Patrimônio e Arquivo, Boa Vista, Recife-PE.

Annais da Assembleia Provincial de Pernambuco, v. 1, 1861.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, Rio de Janeiro-RJ

Almanak Administrativo Mercantil e Industrial da Província de Pernambuco. Anno XXXIV. Pernambuco: Typographia de M de Faria & Filhos, 1864.

Coleções de periódicos

O Liberal Pernambucan, A Província, Jornal do Recife, Diário de Pernambuco, O Liberal, A Epocha

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

Recenseamento do Brazil em 1872. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

BIBLIOTECA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem Pitoresca ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

FREYRE, Gilberto. *O velho Felix e suas "Memórias de um Cavalcanti"*. Recife: Massangana, 1989.

KOSTER, Henry. *Viagens ao Nordeste do Brasil*. Tradução de Luis da Câmara Cascudo. 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978.

TOLLENARE, Louis François de. *Notas Dominicais*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1978.

BIBLIOTECA CENTRAL

FERREZ, Gilberto. *O álbum de Luís Schlappriz. Memória de Pernambuco: álbum para os amigos das artes*, 1863. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1981.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARY, Estados Unidos. Site Oficial:
<http://www.crl.edu/brazil/provincial/pernambuco>

Falla que na ocasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco no 1º de março de 1838, recitou o Exm. Snr. Francisco do Rego Barros, Presidente da mesma Provincia.

Relatorio que à Assembleia Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1839 o Exmº presidente da mesma província, Francisco de Rego Barros. Pernambuco, Typ. de Santos & C.a, 1839.

Relatório que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinária de 1842, o Excelentíssimo Barão da Boa Vista. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1842.

Relatorio que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1844 o exmo. barão de Boa-Vista, presidente da mesma provincia. Recife, M.F. de Faria, 1844.

Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernaambuco [sic] apresentou na sessão ordinaria do 1. de março de 1852 o excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. Victor de Oliveira. Pernambuco, Typographia de M. F. de Faria, 1852.

Relatório de Joaquim Pires Machado Portela ao presidente Francisco Antônio Ribeiro, em janeiro de 1853. In: Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinaria em o 1.º de março de 1853 o exm. presidente da mesma provincia, Francisco Antonio Ribeiro. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1853.

Relatório do diretor geral de instrução pública, Joaquim Pires Machado Portella ao presidente da província, em 1854: Documento anexo nº 2. In: Relatorio que á Assembléa legislativa Provincial de Pernambuco, apresentou na abertura da sessão ordinária de 1854, o exm Sr conselheiro Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, presidente da mesma província. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria, 1854.

Relatório apresentado ao presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, pelo diretor interino de instrução pública, Venâncio Henrique de Rezende. Pernambuco, 1856. In:

Relatorio que à Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1856 o exm. sr. conselheiro dr. José Bento da Cunha e Figueiredo, presidente da mesma provincia. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1856. Anexo 6.

Relatório sobre a instrução pública da província da Bahia apresentado ao Ilustríssimo e Exm^o Sr. Presidente Comendador Alvaro Tiberio de Mocarvo e Lima por Abilio Cesar Borges. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp. 1856. In: *Falla recitada na abertura da Assembléa Legislativa da Bahia pelo presidente da provincia, o doutor Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima em 14 de maio de 1856.* Bahia, Typ. de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856. Anexo 18.

Relatorio que ao Ilm. Exm. Sr. Presidente da província Sergio Teixeira de Macedo apresentou o diretor geral da instrução pública Joaquim Pires Machado Portella. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1857.

Relatorio que á Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco apresentou no dia da abertura da sessão ordinaria de 1857 o exm. sr. conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, presidente da mesma provincia. Recife, Typ. de M.F. de Faria, 1857.

Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 10 de fevereiro de 1859. In: *Relatório com que o Exm^o Sr. conselheiro Manoel Felizardo de Souza e Mello entregou a administração da província ao Exm^o Sr. conselheiro José Antônio Saraiva.* Pernambuco. Pernambuco, 1859

Exposição do presidente da provincial Leitão da Cunha a Assembleia Provincial em 1 de abril de 1861.

Relatório apresentado na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em o 1.º de março de 1863 pelo excellentissimo senhor doutor João Silveira de Souza, presidente de Pernambuco. Pernambuco, Typ. de M.F. de Faria & Filho, 1863.

Relatorio com que o Exm. Ex. Comendador Dr. Domingos de Souza Leão entregou a administração da provincia ao Exm. Sr. 1º vice-presidente Desembargador Anselmo Francisco Peretti. Recife; Typographia do Jornal do Recife, 1864.

Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Pernaambuco [sic] apresentou na sessão ordinaria do 1. de março de 1852 o excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. Victor de Oliveira. Pernambuco, Typographia de M. F. de Faria, 1852.

Falla com que o excelentíssimo senhor desembargador Henrique Pereira de Lucena abriu a Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco em 1º de março de 1875. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria & Filhos, 1875.

Falla com que o Exm. Sr. Comendador Henrique Pereira Lucena abriu a sessão da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1874. Pernambuco: Typographia de M. Figueiroa de F. & Filhos, 1874.

Relatório que ao presidente da província apresentou em 31 de janeiro de 1876 o inspetor geral da instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcante. Pernambuco: Typ. De M. Figueiroa de Faria & Filhos, 1876.

Falla com que o exm. sr. doutor Manoel Clementino Carneiro da Cunha abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 2 de março de 1877. Pernambuco, Typ. de M. Figueirôa de Faria & Filhos, 1877.

Falla com que o exm. sr. dr. Franklin Americo de Menezes Doria abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco em 1 de março de 1881. Recife, Typ. de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1881.

Falla que o presidente da provincia, conselheiro José Fernandes da Costa Pereira Junior, dirigio á Assembléa Legislativa de Pernambuco no dia de sua instalação, a 6 de março de 1886. Recife, Typ. Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1886.

Relatório apresentado ao vice-presidente da provincia, o Exmº Sr. Dr. Joaquim Ignacio de Souza Leão em 15 de fevereiro de 1888 pelo inspetor geral João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Pernambuco: Typographia de M. F de Faria & Filhos, 1888.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.*

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827:* manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.

BRASIL, *Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.* Faz algumas alterações e addicções à Constituição Política do Império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832.

SENADO FEDERAL

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares na da instrução pública.* Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO / BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulario Portuguez e Latino.* V. 4. Letras F-J. Coimbra: Real Colegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/002994-04#page/5/mode/1up>

Diccionario da Lingua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. T. 1. Letras A-K. Lisboa: Officina de Simão Taddeo Ferreira, 1789.

CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES

IMAGEM DA CAPA:

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, Biblioteca, Coleção de Folhetos Raros: *Primeiras Lições de Leitura. Novo e fácil sistema para uso nas escolas*. Recife: Typographia Central, 1881.

FIGURA 1,

FERREZ, Gilberto. *O álbum de Luís Schlappriz. Memória de Pernambuco: álbum para os amigos das artes*, 1863. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1981.

FIGURA 2,

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, Iconografia.

FIGURA 3,

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, Iconografia.

FIGURA 4,

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 12^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. pp. 24-25 (reprodução).

FIGURA 5,

DAVIDIS, Henriette; TRAINER, Theodore. *Kleines Kochbuch*. Leipzig: Berlag von Belhagen, 1887. *Apud*. ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 17, n° 2, maio/ago. 2012, p. 47.

FIGURA 6,

Wikiart, Visual Art Encyclopedia: <http://www.wikiart.org/pt/albert-anker/schulm-dchen-beiden-hausaufgaben-1879>

FIGURA 7,

<https://www.flickr.com/photos/eoskins/20877113578>

FIGURA 8,

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem Pitoresca ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

FIGURA 9,

Wikiart, Visual Art Encyclopedia: <http://www.wikiart.org/en/albert-anker/die-dorfschule-von-1848-1896>

FIGURA 10,

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, Documentos Impressos, Secretaria de Educação, *Regimento das escolas de instrução primária*. Pernambuco, 1885, anexo, p. 78. (boletim escolar)

FIGURA 11,

Wikiart, Visual Art Encyclopedia: <http://www.wikiart.org/en/albert-anker/the-school-exam-1862>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval [ET AL.]. *O legado educacional do século XIX*. 2ª Ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 133-215.

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

ANANIAS, Mauricéia; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e instrução nas províncias da Paraíba e Pernambuco. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs). *Educação e instrução nas províncias e na corte Imperial (Brasil, 1822-1889)*. Vitória: Edufes, 2011. pp. 111-150.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A Guerra dos Cabanos*. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Recife: UFPE, 2005.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. *A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2002.

ARRAIS, Raimundo. *O pântano e o riacho: a formação do espaço público no Recife do século XIX*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

ARAÚJO, Verônica Danieli de Lima. *Da instrução primária ao ensino normal: o início do magistério feminino em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em História) Recife: UFPE, 2000.

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X. Tomo III. Reforma do ensino primário. *Apud*. HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*. V. 19, nº2. Florianópolis, Maio/ago, 2011. p.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista*. Curitiba, nº 49, jul/set 2013, pp. 121-137.

BARROS, José D`Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BASTOS, Maria Helena Câmara: O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs): *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. pp. 95-118.

_____. A educação elementar e o método Lancaster no *Correio Brasiliense* (1816). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 17, abr. 2005.

BELLO, Ruy. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978.

BENITO, Augustín Escolano. Las Escuelas Normales, siglo e medio de perspectiva historica. *Revista de Educación*. Madrid: MEC, nº 269, 1982.

_____. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*. v.1, n.2, jul/dez, 2000. 12p

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. Infância e caixeiragem: ritos de passagem para a idade adulta no mundo do trabalho no Recife do século XIX. In: MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emília (orgs): *História da Infância em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

_____. *Trabalho livre no Brasil Imperial: o caso dos caixeiros de comércio na época da Insurreição Praieira*. Recife, Dissertação (Mestrado em História), UFPE, 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Tereza Maria Fachada. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARVALHO, Marcus J. M de. “Os negros armados pelos brancos e suas independências no Nordeste (1817-1848)”. In: JANCSÓ, István (org). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. Os nomes da Revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira. Recife, 1848-1849. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. pp. 209-238.

_____. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife. 1822-1850*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

CASTELLO, Luís A; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

CASTRO, Vanessa de. *Das igrejas ao cemitério: políticas públicas sobre a morte no Recife oitocentista*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2007.

CATANI, Denize Bárbara. *Educadores à meia Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, 1902-1919*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1989.

CHACON, Vamireh. *Faria Neves Sobrinho ou a consciência de província*. Recife: FUNDARPE, 1986.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7ª ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Folklore Pernambucano: subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco*. 2ª ed. Recife: CEPE, 2004.

_____. Francisco Augusto Pereira da. *Vocabulário Pernambucano*. 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1976.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. pp. 121-156.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprender a ser maestro/a en las Escuelas Normales de Brasil y España en ochocientos. *Cadernos de Educação*, Ano 18, nº 33, Pelotas, RS, Maio/Ago, 2009. pp. 15-35.

_____. Acerca do valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº14, maio/ago 2007.

EISENBERG, Peter. *Modernização sem mudança: a indústria açucareira em Pernambuco, 1840-1910*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 1977.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda (orgs). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1842). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs): *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FELDMAN, Ariel. *Espaço público e formação do Estado Nacional Brasileiro: a atuação política do Padre Carapuço (1822 a 1852)*. Tese. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIA, Antônio Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 216, maio/ago, 2006.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. *Escritores pernambucanos do século XIX*. v. 2. Recife: CEPE, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Nº0, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

FREIRE, Luis Carlos. “Dr. Antônio de Souza, o Polycarpo Feitosa: história e bibliografia”. Disponível em: <http://nisiastoretaporluiscarlosfreire.blogspot.com.br/2014/03/dr-antonio-de-sousa-o-polycarpo-feitosa.html> Acesso em: 20/09/2015.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Sobrados e mucambos*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GATI, Hajnalka Halász. *A educação da mulher no Recife no final do século XIX: ensino normal e anúncios de progresso*. Tese (Doutorado em Educação). Recife: UFPE, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estudo sobre o processo de constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX). In: MORAIS, Christianni; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (orgs). *História da Educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 107-123.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. *Honradas Senhoras & Bons Cidadãos: gênero, imprensa e sociabilidades no Recife oitocentista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

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

_____. Medicina, higiene e educação escolar. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). In: 3º Congresso Brasileiro de História da Educação: educação escolar em perspectiva histórica. *Anais*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Curitiba, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 8, jul/dez, 2004.

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

GRINBERG, Keila. *O Fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antônio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Código Civil e Cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GUERRA, Flávio. *Velhas igrejas e subúrbios históricos*. 3ª Ed. Recife: Itinerário, 1978.

_____. *Lucena: um estadista de Pernambuco*. Recife: Arquivo Público Estadual, 1958.

GUIMARÃES, Maria Beatriz Monteiro. *Saberes consentidos, conhecimentos negados: o acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2002.

GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin; ROSA, Camila Andrade Pereira da; TAISE, Fernandes Camercini. A varíola nos tempos de D. Pedro II. *Cadernos de História da Ciência*. Instituto Butantan, São Paulo, Vol. VII (1) Jan/jun 2011.

GURGEL, Tarcisio. Em busca de Polycarpo e Dois Recifes. In: FEITOSA, Polycarpo. FEITOSA, Polycarpo. *Dois Recifes*. 2ª ed. rev. Recife: Cepe, 2010. pp. 7-13.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOORNAERT, Eduardo. “A cristandade durante a época colonial”. In: CEHILA. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. Primeira época. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4ª ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KARASH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Sinais da coesão: as experiências associativas dos professores públicos primários no século XIX. *Trabalho & Educação*, v. 18, nº 1, jan/abr, 2009.

LESAGE, Pierre: A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs): *A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. pp. 9-24.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MAC CORD, Marcelo. A década de 1870 e as políticas de “instrução popular”: a complexa arquitetura do Liceu de Artes e Ofícios do Recife. *Revista UNIABEU*. Belford Roxo, v.1 nº 1, setembro- dezembro 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13ª Ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MARROU, Henri-Irénéé. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução de Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU; Brasília: INL, 1975.

MASTROMAURO, Giovana Carla. Surtos epidêmicos, teoria miasmática e teoria bacteriológica: instrumentos de intervenção nos comportamentos dos habitantes da cidade do século XIX e início do XX. *Anais. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAUAD, Ana Maria: A vida das crianças de elite durante o império. In DEL PRIORI, Mary (org): *História das crianças no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MENEZES, José Rafael de. *O mestre-escola brasileiro*. Recife: Conselho Municipal de Cultura, 1982.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias* (Subsídios para a história da educação no Brasil). 1834-1889. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MONTENEGRO, Olívio. *Memórias do Ginásio Pernambucano*. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1979.

MORAIS, Lamartine de. *Dicionário bibliográfico de poetas pernambucanos*. Recife: FUNDARPE, 1993.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOURA FILHO, Heitor Pinto de. *Um século de pernambucanos mal contados: estatísticas demográficas nos oitocentos*. Dissertação. Mestrado em História Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

NASCIMENTO, Luiz do. *História da Imprensa de Pernambuco (1821-1954)*. v.6. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1972.

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.15, nº 1, jan/abr 2012, pp. 113-121.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999. pp. 13-34.

PARAÍSO, Rostand. *Academia Pernambucana de Letras: sua história*. v. 1. Recife: APL, 2006.

PARAHYM, Orlando. *Traços do Recife: ontem e hoje*. Recife: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978.

PEIXOTO, Flávia Maria. *A Escola Normal Oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2006.

PERES, Pedro Correa de Araújo. *A emergência da profissão docente no espaço público estatal: do mestre-escola ao professor público primário em Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em História). Recife: UFPE, 2006.

PERNAMBUCO. *Constituição do Estado de Pernambuco de 1989*.

RODARTE, Mario Marcos Sampaio; SANTOS JUNIOR, José Maria dos. A estrutura ocupacional revisitada: uma proposta de correção dos dados do Recenseamento Geral do Império de 1872. *Anais. XIII Seminário sobre economia mineira*. Diamantina, 26 a 29 de agosto de 2008.

ROSAS, Suzana Cavani. *Os emperrados e os ligeiros: a história da conciliação em Pernambuco, 1849-1857*. Tese. Doutorado em História. Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

_____. Eleições, cidadania e cultura política no segundo reinado. *Clio: revista de pesquisa histórica*. Recife, v. 1. nº 20, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. pp. 7-32.

_____; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). *História e história da educação*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

- _____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. 3ª ed. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.
- SETTE, Mario. *Arruar: história pitoresca do Recife antigo*. 3ª Ed. Recife: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 1978.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas formais de escolarização em Pernambuco em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2007.
- _____. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul/dez, 2002. pp. 145-166.
- SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. *Pretas de Honra: trabalho, cotidiano e representações de vendeiras e criadas no Recife do século XIX (1840-1870)*. Dissertação. Mestrado em História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. A constituição da escola normal do Ceará em documentos oficiais e no discurso jornalístico. 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*. Campinas, SP: Alínea, 2008. pp. 203-215.
- SILVA, Wellington Barbosa da. Entre sobrados e mocambos: fuga de escravos e ação policial no Recife oitocentista (1840-1850). In: CABRAL, Flavio José Gomes; COSTA, Robson (orgs). *História da Escravidão em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SOARES, Wilson José. *Trajetórias, formação e docência de professores de geografia em Rondonópolis-MT: uma reflexão a partir de suas memórias no período de 1930 aos anos 2000*. Tese. Doutorado em Geografia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, SP, 2012.
- SOUZA, Felipe de Azevedo e. Direitos políticos em depuração: a lei Saraiva e o eleitorado do Recife entre as décadas de 1870 e 1880. Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- SOUZA, Maria Angela de Almeida. *Posturas do Recife Imperial*. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2002.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (orgs). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: Edufes, 2011.
- VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, set/dez 2008, pp. 502-516.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. Tradução de Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VEYNE, Paul. “O Império Romano”. In: Ariès, Philippe; DUBY, George. *História da Vida Privada: do Império Romano ao ano Mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 104-115.