UFPE

A EMERGÊNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ESPAÇO PÚBLICO ESTATAL: DO MESTRE-ESCOLA AO PROFESSOR PÚBLICO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PEDRO CORREA DE ARAÚJO PERES

A EMERGÊNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ESPAÇO PÚBLICO ESTATAL: DO MESTRE-ESCOLA AO PROFESSOR PÚBLICO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Departamento de Mestrado em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

ORIENTADORA: PROFª Drª VIRGÍNIA MARIA ALMÔEDO DE ASSIS

RECIFE

2006

P434e Peres, Pedro Correa de Araújo

A emergência da profissão docente no espaço público estatal: do mestre–escola ao professor público primário em Pernambuco. – Recife: O Autor, 2006.
178 folhas.

Orientadora: Virginia Maria Almôedo de Assis

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-graduação em História. Recife, 2006.

1. Escolarização. 2. Instrução Pública. 3. Profissão Docente. 4. Cultura Escolar. I. Título.

CDU:37 (2. ed.) UFPE
CDD: 370.71 (22. ed.) BCFCH2006/15

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO PEDRO CORREA DE ARAÚJO PERES

Às 14:00 h do dia 22 (vinte e dois) de Fevereiro de 2006 (dois mil e seis), no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, a Comissão Examinadora da Dissertação para obtenção do grau de Mestre apresentada pelo aluno **Pedro Correa de Araújo Peres**, intitulada **"A emergência da profissão docente no espaço público estatal de Pernambuco: do Mestre-escola ao Professor público primário",** em ato público, após argüição feita de acordo com o Regimento do referido Curso, decidiu conceder ao mesmo o conceito "**APROVADO COM DISTINÇÃO**" em resultado à atribuição dos conceitos dos professores: Virginia Maria Almoêdo de Assis (Orientadora), José Batista Neto e Antonio Paulo de Morais Rezende. Assinam, também, a presente ata o Coordenador, Prof. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho e a Secretária Marta Lopes Gomes, para os devidos efeitos legais.

Recife, 22 de Fevereiro de 2006.

Profª. Drª. Virginia Maria Almoêdo de Assis

Prof. Dr. José Batista Neto

Prof. Dr. Antonio Paulo de Morais Rezende

Prof. Dr. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho

Marta Lopes Gomes

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras da Rede Pública do Recife e de Pernambuco, que levam em frente o ofício de educar o nosso povo há mais de cem anos. O trabalho do professor é, ao mesmo tempo, árduo, porque rotineiro e cansativo, como também, prazeroso, nos envolvendo sempre na construção da mudança.

Esta é a nossa história e o nosso universo, por isto, dedico este trabalho a todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Virgínia Almôedo pela orientação e os incentivos que me animaram a avançar mais na pesquisa.

Ao Professor Geraldo Barroso pela sua gentileza de procurar comigo novos rumos para a pesquisa.

Ao professor Marcus Carvalho que me aconselhou e reanimou no momento que mais precisei.

Ao NEPHEPE do Centro de Educação da UFPE. pela cooperação no levantamento de fontes e a organização de um núcleo de pesquisas, que mantêm o estudante em contato permanente com o campo de estudo da História da Educação.

À Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, pelo investimento na formação dos professores(as) da Rede Municipal.

À UFPE, sobretudo aos professores(as) do curso de História, que novamente, se dispuseram a ser meus professores, desta feita, na pós-graduação.

A meus amigos(as) e companheiros(as) que de uma forma direta ou indireta contribuíram nesses anos de estudo do Mestrado: Marcílio, Jaqueline, Aílson, Irenice, Elcyene, Zezé e Valéria.

A meus irmãos, à minha filha Clara e à memória de Joaquim Peres, que me dão força para viver.

À minha Mãe, Assunção, que me acolheu mais uma vez no momento mais difícil para mim.

Agradeço a todos.

RESUMO

Esta pesquisa estuda a formação histórica da profissão docente no espaço da Escola Pública de Pernambuco, em finais do século XIX. Um processo histórico de escolarização da sociedade brasileira realizado a partir de modelos importados das “nações civilizadas” da Europa e dos Estados Unidos, com a participação direta dos Estados Nacionais e a forte presença de idéias liberais e democráticas; de correntes cientificistas, como os positivistas, deterministas, assim como outros; que inspiraram os modelos de execução das ações no campo educacional, naquele período. Como uma certa historiografia no Brasil, produziu uma concepção de história educacional que enxerga dois pólos fundamentais na história da educação, dos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX: o confronto entre o moderno e o tradicional. O moderno, como progresso científico e industrial, que produzia a idéia de uma escola nacional, pública, gratuita, obrigatória e universal, como caminho necessário para o progresso social, realidade apenas dos países desenvolvidos E o tradicional, onde mentalidades e práticas arraigadas de valores discriminatórios e excludentes de uma educação popular pública, predominava no Brasil. Mesmo com a permanência de uma realidade de atraso do Brasil, aqui proliferou o ideal moderno de escola pública, veiculado pelos “Homens de Letras”, educadores e autoridades, que construíram um ideal de educação como papel de regeneração social, racial e nacional, ideal que incorporava, contraditoriamente, elementos ditos como opostos, mas de fato, fazendo parte de um projeto homogêneo de reprodução social, esforço empreendido pelo Estado imperial, e posteriormente, pelo Estado republicano, desta feita, com a predominância do ideal democrático. Como as reformas, normas e legislações educacionais foram concebidas como reorganizadoras do Estado nacional brasileiro e como ações de caráter moderno no campo da educação escolar se fragmentaram na realidade adversa de um poder político sustentado por um modelo sócio-econômico, que beneficiava a elite política, intelectual e econômica do país.

Na análise de conteúdo dos discursos e das idéias pedagógicas importadas, associadas à legislação reformista, identifica-se uma distância real dos discursos e ações oficiais, das práticas educativas no interior da escola pública. Apesar do discurso moderno acerca da formação da profissão docente e da escola pública em Pernambuco , o que caracteriza este período é o seu próprio contraponto: a impossibilidade de uma escola pública e popular, mesmo que liberal, e a reprodução e permanência de práticas educacionais e de organização do ensino tradicionais, diferente dos modelos modernos propostos.

PALAVRAS – CHAVE:

ESCOLARIZAÇÃO - INSTRUÇÃO PÚBLICA-PROFISSÃO DOCENTE MODERNIDADE -CULTURA ESCOLAR.

RESUMEN

Esta investigación estudia la formación histórica de la profesión docente en el espacio de la Escuela Pública de Pernambuco, en finales del siglo XIX. Un proceso histórico de escolarización de la sociedad brasileña realizado a partir de modelos importados de las "naciones civilizadas" de Europa y de Estados Unidos, con la participación directa de los Estados Nacionales y la fuerte presencia de ideas liberales y democráticas, de corrientes cientificistas, como los positivistas, deterministas, así como otros que inspiraron los modelos de ejecución de las acciones en el campo educativo, en aquel periodo. Como una cierta historiografía en Brasil, produjo una concepción de historia educativa que entrevé dos polos fundamentales en la historia de la educación, de los finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX: el enfrentamiento entre el moderno y el tradicional. El moderno, como adelanto científico e industrial, que producía la idea de una escuela nacional, pública, gratuita, obligatoria y universal, como camino necesario para el adelanto social, realidad sólo de los países desarrollados Y el tradicional, donde mentalidades y prácticas arraigadas de valores discriminatorios y excluyentes de una educación popular pública, predominaba en Brasil. Aún con la permanencia de una realidad de atraso de Brasil, aquí proliferó el ideal moderno de escuela pública, veiculado por los "Hombres de Letras", educadores y autoridades, que construyeron un ideal de educación como papel de regeneración social y racial, ideal que incorporaba, contraditoriamente, elementos dichos como opuestos, pero de hecho, formando parte de un proyecto homogêneo de reproducción social, esfuerzo emprendido por el Estado imperial, y posteriormente, por el Estado republicano, de esta hecha, con la predominância del ideal democrático. Como las reformas, normas y legislaciones educativas fueron concebidas como reorganizadoras del Estado nacional brasileño y como acciones de carácter moderno en el campo de la educación escolar se fragmentaron en la realidad adversa de un poder político

sostenido por un modelo socio-económico, que beneficiaba la élite política, intelectual y económica del país. En el análisis de contenido de los discursos y de las ideas pedagógicas importadas, asociadas a la legislación reformista, se identifica una distancia real de los discursos y acciones oficiales, de las prácticas docentes en el interior de la escuela pública. A pesar del discurso moderno acerca de la formación de la profesión docente y de la escuela pública en Pernambuco , lo que caracteriza este periodo es su propio contrapunto: la imposibilidad de una escuela pública y popular, aun que liberal, y la reproducción y permanencia de prácticas educativas y de organización de la enseñanza tradicionales, diferente de los modelos modernos propuestos.

PALABRAS – LLAVE:

ESCOLARIZACIÓN - INSTRUCCIÓN PÚBLICA-PROFESIÓN DOCENTE - MODERNIDAD -CULTURA ESCOLAR.

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMEN

INTRODUÇÃO 12

0.1 A História da Educação e a História Cultural 19
0.2 Introdução ao debate historiográfico da educação na Primeira República 26
0.3 Recife: educação escolar pública na emergência do setor social urbano-industrial. 34

CAPÍTULO 1

"HOMENS DE LETRAS", POLÍTICOS, PROFESSORES E AUTORIDADES EDUCACIONAIS NA CONFORMAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO E NO RECIFE. 39

1.1 A Constituição da profissão docente no ensino público primário de Pernambuco 57

CAPÍTULO 2

O DISCURSO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DA PROFISSÃO DOCENTE: A IDEOLOGIA DA ORDEM E DO PROGRESSO 75

2.1-Ciência versus Religião: O Dawinismo Social, Positivismo, Evolucionismo, Liberalismo 89

2.2-O Positivismo como forma de articulação entre o poder e o saber. 96

2.3- O Método Intuitivo 107

2.4 – As representações sociais acerca do professor primário. 116

2.5- A Mulher no Magistério 120

2.6 – Representações sobre a Educação Integral. 123

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO DE PERNAMBUCO 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 168

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende reconstituir aspectos considerados relevantes sobre o surgimento e desenvolvimento institucional da profissão docente no processo de formação da rede de escolas públicas primárias de Pernambuco e do Recife, nas últimas duas décadas do Império e nas duas décadas iniciais da Primeira República. De modo geral, nosso esforço se estende à procura das relações entre as diversas “redes escolares”, sejam escolas estaduais, municipais, de iniciativa particular, religiosas e leigas, e o processo dito civilizatório da escolarização pública e da constituição de um corpo docente disciplinado, que perpassou a mudança de regime político e a continuidade da crença na instrução popular como meio para alcançar o padrão de civilização dos países capitalistas desenvolvidos.

Nos objetivos específicos procuramos identificar as representações e práticas acerca da educação pública em Pernambuco, de 1870 a 1910. Reconstituir os momentos significativos do processo de mudanças da profissão docente no contexto de escolarização da sociedade, que seguia intensidades diferenciadas do interior do Estado de Pernambuco à cidade do Recife, onde se acentuam as exigências da nova sociedade urbano-industrial que se esboçava na capital do Estado onde, mesmo com a mudança para o regime republicano, nem a profissão docente nem o que era considerado o modelo de educação pública, gratuita, obrigatória e universal, instrumento fundamental de uma sociedade democrática que tinha como modelo os países europeus e dos Estados Unidos, não logrou êxito no Brasil.

Nesta trajetória, a escola primária se institucionalizou enquanto um serviço público estatal e como cultura escolar, elemento básico da produção e distribuição de saberes pela sociedade, compreendida como processo de educação e escolarização da sociedade brasileira.

Uma escola que foi fundada no mito fabricado pelo Liberalismo, de escola popular que, na prática, torna-se uma escola que se limitava à escola elementar de primeiras letras, diferente da escola integral apregoada como ideal para a constituição do cidadão da sociedade democrática.

A problematização que acompanhará este trabalho se situa no jogo contraditório das representações discursivas e de sua distância do real educacional; no jogo das tensões entre os novos e os velhos saberes escolares e nas relações dos papéis sociais institucionalizados e as práticas de apropriações pelos agentes educacionais. Este conjunto complexo permitirá compreender quais práticas escolares não foram renovadas, senão no discurso de um pequeno grupo de “homens de letras” e autoridades educacionais, com a permanência de valores tradicionais de educação e da escola dual e excludente do passado e quais práticas já incorporavam o novo, o incipiente ideal da futura Escola Nova no Brasil, culminância do projeto burguês de educação, numa sociedade liberal democrática.

A realidade específica do Recife apontava para qual nível de diferenciação com outras experiências nacionais, internacionais e de Pernambuco? Quais as práticas da escola primária e de seus docentes que colaboraram com as mudanças e as permanências da escola pública republicana, naquilo que Fernando de Azevedo chamou de “movimento pendular” da educação, na Primeira República.

O estudo do fenômeno educativo requer um conjunto de análises, quanto aos condicionamentos externos e internos que determinavam a formação e o tipo de escolas, da forma de administração política por parte do Estado e do conteúdo filosófico da educação e pedagogia praticados. Os elementos externos correspondem aos condicionantes sócio-econômicos e políticos que, do Império à República, manteve o poder da elite rural e a

manutenção dos seus interesses econômicos, culturais e educacionais. Este poder não mudou estruturalmente, permanecendo no poder do Império a elite rural das províncias mais ricas e, na Primeira República, particularmente, a elite rural comercial de São Paulo.

A análise do ensino primário público, a partir dos condicionantes dos sujeitos anônimos que fazem a escola, é condição necessária para se conhecer as realizações, representações e práticas culturais dos que recebem as normas administrativas e as idéias pedagógicas e se apropriam de um fazer próprio que pode entrar em contradição com o prescrito pelas autoridades oficiais, desvirtuando e atribuindo outros significados àquela realidade externa compreendida como condicionante sócio-econômica e política do fenômeno cultural da educação.

Esta pesquisa, além da intervenção do Estado, através de legislações e reformas educacionais, tem uma corrente na História da Educação, procurando reconstituir a apropriação dos sujeitos educacionais, como professores e alunos, das normas e exigências feitas pelas autoridades educacionais aos sujeitos da educação, percebendo a resistência, adaptação ou reprodução das normas determinadas pelo Estado.

A História da escola pública de Pernambuco vai ser evidenciada pelo estudo da gênese e evolução da profissão docente no ensino primário e público, nos quais as evidências de suas práticas estão contidas nos registros das representações feitas pelos relatórios, mensagens, conferências realizadas pelas autoridades públicas e os próprios professores mais bem posicionados na hierarquia do saber e do poder, que espelham as evidências mais concretas do fazer escolar do tempo final do Império e início da República em Pernambuco.

Para se compreender a escola se exige a compreensão do que se diz sobre ela. Para isso, a produção historiográfica deste trabalho procura, a partir do discurso oficial, buscar as

representações e práticas dos sujeitos educacionais. Uma historiografia da educação que parte de conceitos como escolarização e profissão docente, na perspectiva de tematizar o que é produzido e apropriado pelos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as representações que agentes determinados fazem de si mesmo, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições escolares e dos processos que as constituem.

Este novo campo de pesquisa articula as manifestações oficiais às investigações em torno de práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos. A escola concebida como produto histórico de interação entre dispositivos de normalização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles. Desloca o interesse do historiador dos grandes sistemas pedagógicos para os processos materiais de sua produção, circulação, imposição e apropriação dos saberes pedagógicos. A tematização da trajetória da profissionalização docente no processo de institucionalização da escola pública é o eixo sobre o qual procuro observar estes novos objetos de pesquisa.

A concepção teórica abordada neste estudo considera válido os diversos enfoques teórico-metodológicos que percorreram a evolução da historiografia, sempre no sentido de renovação da ciência histórica. Desde a predominância dos estudos da linha teórica marxiniana, que colocavam como motor da história a determinação econômica em última instância, até a linha teórica adotada pela “História Nova” de Fevbre e Block, que aborda sínteses estruturadas de elementos da base material de outros fenômenos, não só o econômico, consolidando um novo enfoque do social: o das mentalidades coletivas, até a renovação mais atual, no enfoque da “Nova História”, que ensaia estudos históricos com novos objetos, novos problemas e novas abordagens do fazer histórico.

No campo de pesquisa da História da Educação, se destaca o enfoque cultural das práticas educativas, mas inserida em condicionamentos objetivos de uma dada realidade, refletindo em todos os níveis da realidade social. São dois enfoques analíticos que se complementam: um que dá mais importância às determinações sócio-econômicas e políticas que limitam o avanço educacional, pretendido em cada fase histórica e as análises que dão mais importância à vida mental, através das representações e práticas adotadas pelo campo cultural dos discursos e do fazer histórico.

No Brasil, estudos sobre a análise da escola contextualizada numa estrutura econômica determinante propiciam análises macro-históricas que impõe limitações ao deslanchar da escola, enquanto base autônoma de mudança social. São estudos como os de Ribeiro, que definem a dependência cultural, a estrutura social e econômica e os reflexos que esta dependência produz para a organização escolar[1]. Este tipo de enfoque se generalizou nos estudos de História da Educação e determinaram, consensualmente, um caráter dual para a análise da educação no Império e na Primeira República, separando a educação para os ricos da educação para os pobres. Ribeiro defende que as mazelas da educação primária pública correspondem à dependência da educação ao modelo comercial-agrário-exportador dependente. Levantando aspectos sócio-econômicos, como a seletividade escolar, como elementos deste quadro de não priorização da escola pública.

Nos estudos de Freitag são abordadas as condições objetivas que possibilitam, ou não, o desenvolvimento de determinados setores da sociedade capitalista pela educação[2]. Para o nosso período estudado interessa a análise que relaciona às funções da escola numa sociedade capitalista e aquelas funções que ainda não poderiam ser plenamente satisfeitas, porque a sociedade brasileira ainda estava em transição para aquele tipo de sociedade, de caráter

---

[1] RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.
[2] FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

urbano e industrial. Ela define duas funções para esta escola em transição: a reprodução das relações sociais e ideológicas dominantes, responsável pela manutenção da ordem social e a função de preparação de mão-de-obra para o sistema capitalista. Se o Brasil não era um país capitalista industrial, estava, então, numa fase de transição com mudanças na base da estrutura social, com adoção da mão-de-obra assalariada em larga escala. Sua estrutura agrário-exportadora persistirá em meio às novas relações econômicas que vão surgindo. Das funções das escolas expostas anteriormente, a que ainda não correspondia às necessidades da época era a da reprodução da força de trabalho, pois o capitalismo ainda não se tornara dominante. A evidência desta tese está na lentidão com que se oferece a educação pública em Pernambuco. E as frustradas tentativas de colocar a educação a serviço da produção de riquezas, com os incentivos isolados de criação de materiais visando à preparação do aluno para uma educação profissional. Fosse tanto no estudo das riquezas agrícolas, como das técnicas mecânicas de produção. As contradições entre o discurso e o desejo das autoridades, através de seus relatórios e mensagens, refletem a desilusão e a falta de solução para os problemas crônicos apontados.

Analisando, com base nas idéias de Freitag, a função de reprodução do poder republicano, ao sabor de novas e velhas relações de poder coronelístico, a função de reprodução da ideologia dominante é bem representada pela propagação da ideologia liberal mais acentuada no século XIX e consolidada no século XX, principalmente no Recife, uma cidade em plena fase de modernização e modismos inspirados nos padrões estrangeiros. Mas o limite desse Liberalismo imposto pelo poder oligárquico conformaria o quadro precário de existência das primeiras escolas públicas primárias no país.

Outras abordagens não relegam a conformação de uma estrutura social e econômica dominante, mas enfocam outros sujeitos e objetos históricos num quadro bipolar do moderno

em constante luta com a tradição, como no caso de Fernando Azevedo[3] e Gilberto Freyre[4], que vêem um quadro de evolução das instituições culturais do Império e a manutenção do seu caráter na Primeira República, elevando a importância da pequena burguesia urbana como força atuante no movimento de renovação educacional das décadas de 1920. Quem faz também um trabalho de síntese é Nagle, que fez um trabalho que ampliou o horizonte político e social da educação na Primeira República no Brasil. O seu trabalho representa uma análise completa dos diversos níveis atuantes na conjuntura na qual é gerada a escola pública. A sociedade civil é vista como contraponto do poder público estatal, a base de onde os movimentos, que pressionavam por educação popular e democracia, reforçavam o declínio do poder oligárquico e da sociedade ruralista e o despontar de novos atores sociais na política e na sociedade urbana[5].

Os trabalhos mais recentes de História da Educação incorporam novas categorias aos temas já recorrentes, como a evolução das idéias pedagógicas e a legislação do ensino, produzindo novos objetos de pesquisa no campo educacional: como as práticas educativas, os saberes escolares, a profissão docente, os aspectos de gênero e de raça na educação. Um trabalho precursor desta renovação foi o de Reis Filho[6], no qual ele expande as fontes e os diagnósticos da escola brasileira. Ele dá indicações do avanço da História da Educação, para objetos de pesquisa, bem mais próximo de onde é realizada a educação escolar (a própria escola) como palco principal de estudo. Ele tenta analisar todos os aspectos do ensino escolar, como os tipos de escolas no Estado de São Paulo na Primeira República, os planos de estudos, as matérias estudadas, os problemas enfrentados pelos professores e pelas autoridades da República. Mesmo assim, ele acredita no papel relevante da legislação, na qual o poder público tem o papel fundamental de estabelecer as normas de organização e funcionamento

[3] AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Tomo Terceiro. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
[4] FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.
[5] NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na 1ª República. São Paulo: EPU, 1976.
[6] REIS FILHO, Cassemiro dos. A Educação e a ilusão liberal. São Paulo - Autores Associados, 1981.

das escolas. Mas também não deixa de ver limites para concentração de estudos na legislação educacional, porque ela tenderia a encerrar os debates educacionais, como o que aconteceu na década de 1920, com o surgimento dos técnicos e educadores profissionais.

No trabalho metodológico da pesquisa, apesar do recente acúmulo da História da Educação, privilegiamos as fontes mais recorrentes, como as fontes oficiais e extras - oficiais disponíveis e por um elenco de categorias e hipóteses que dêem respostas aos problemas centrais na reconstrução histórica da rede municipal primária do Recife e de Pernambuco. A profissão docente é o elo que sedimenta o encontro das normas e legislação do Estado, a profissionalização do ofício de ensinar e a produção de um descaso em prol de uma sonhada escola pública universal. Une os dispositivos burocráticos com o fazer escolar do professor, do manejo através dos programas e métodos de ensino, quase sempre com orientação científica. As perguntas e as interrogações feitas às fontes, terão o objetivo de levantar a evolução da profissão docente inserida no discurso da educação pública do mundo civilizado.

O conjunto de fontes pesquisadas foram os relatórios funcionais, a legislação, os meios de circulação literária, imprensa pedagógica, publicações de organizações da sociedade civil, que mantiveram o mesmo papel de divulgadores dos problemas e das reformas educacionais pretendidas.

0.1 A História da Educação e a História Cultural

O período de institucionalização da escola primária e de formação de um corpo docente vai de 1870 a 1910 e coincide com o processo histórico do final do Império e da Primeira República. O destaque da descentralização republicana com a autonomia municipal e estadual caracteriza a educação pública no movimento de organização estrutural do ensino primário pelos entes federados e, conjunturalmente, pela oscilação da expansão e retração da rede escolar no período. Representando uma continuidade da educação pública do Império, permanecendo a dualidade educacional, de escolas para o povo e escola para as elites. O estudo desta rede formal de ensino no âmbito local faz aproximar campos de pesquisas da História com a História da Educação, identificação recente que vem auxiliando a História da Educação como ferramenta na descrição e análise de quadros educacionais derivadas da inserção da escola em contextos globais, focalizados do interior para o exterior do objeto, ou seja, tratar das relações entre as instâncias econômicas, políticas e socioculturais, sem determinações a priori.

A História da Educação vem se constituindo em um campo próprio de pesquisa, principalmente quando conseguiu elevar a qualidade de seus trabalhos de pesquisa histórica educacional, permitindo sua liberação das amarras da Filosofia da Educação, que centrava seu estudo na evolução das idéias pedagógicas dos grandes teóricos e pensadores da educação, inibindo o desenvolvimento da pesquisa histórica.

Outra temática no processo de autonomização da História da Educação foi o estudo dos sistemas de ensino, através da ação estatal e da legislação educacional. Apesar da importância desses estudos no preenchimento das lacunas históricas da História da Educação

brasileira, estes estudos se limitaram a estudar o que pretendiam o Estado, a legislação e as idéias pedagógicas com o ensino, mas não atingia o que realmente ocorria no fenômeno educativo em cada época e lugar determinado.

A História se aproxima da História da Educação com a Nova História Cultural, que elege novos objetos, problemas e fontes de pesquisa histórica. Do seio da História dos Annales, da história das idéias, das mentalidades, surge um novo enfoque do mental, não mais no sentido evolutivo e homogêneo de idéias e corrente de pensamentos, mas práticas, representações e apropriações, categorias definidas por Chartier, ampliando o campo do objeto da pesquisa para a produção, circulação, imposição e apropriação do sujeito histórico[7].

Esta busca pelo conhecimento da escola pública, a partir do centro irradiador das práticas escolares e educacionais, a própria escola, os incipientes centros de formação de professores, a imprensa pedagógica, precisa de contextos mais amplos de análise, que dêem conta do fenômeno educativo no processo de constituição da educação pública em Pernambuco, no contexto das relações econômicas, políticas e sociais de finais do Império e início da República. Uma primeira afirmação teórica leva em consideração o trabalho com uma certa dose de ecumenismo, em prol de objetos globais e particulares, que levem à reflexão sobre o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas.

Dos Annales, é fundamental o estudo do tempo histórico, dos três tempos híbridos: estrutural, conjuntural e eventual, que propicie o equilíbrio das tensões entre as categorias históricas fundamentais, de mudança e permanência. Seria a estruturação da mudança. Do Marxismo, temos a análise sob a ótica das classes, segmentos de classe, suas hierarquizações,

---

[7] CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

ideologias e funções sociais, sem os reducionismos de uma superestrutura, reflexos de uma estrutura, dos modelos que simplificam a prática social.

A História Cultural, ao abordar práticas e representações, traz a subjetividade de novos sujeitos históricos e sua relação com a legislação e as políticas educacionais. As idéias pedagógicas serão levadas em conta, a partir das apropriações dos sujeitos fundamentais da educação, os professores, os alunos e as autoridades administrativas e pedagógicas.

Nos discursos e representações sobre a educação pública, através das autoridades do ensino, imprensa oficial e pedagógica, políticos nacionais e locais, a escola vai se conformando como uma instituição pública de utilidade social. Mas nunca a análise que geralmente é proveniente do Estado, pode prescindir do estudo dos objetos culturais necessários para a condução daquele serviço público. A profissão docente é um elemento central na produção e circulação de saberes pedagógicos e seus derivados: os métodos de ensino, as normas disciplinadoras, o ensino instrucional, moral e intelectual, como meio de moldar o cidadão à nova sociedade que se instalava, são elementos constitutivos da intenção de descobrir uma visão estruturada da educação, procurando evidências do fazer escolar na cúpula do poder escolar, como também na própria escola.

A história da educação primária em Pernambuco não pode classificar distintamente a educação imperial da educação republicana, a não ser nos propósitos de legitimação da nova ordem republicana, que colocava a educação popular como uma conquista da sociedade democrática republicana. Diferente de São Paulo que, com a República, se beneficia com a descentralização administrativa, devido à sua liderança econômica no Brasil na virada do século. Em Pernambuco, a descentralização administrativa relegou grande quantidade de escolas estaduais para o controle municipal, fazendo retroceder os ensaios de uniformização

do ensino primário, que vinham sendo esboçados desde a fundação da Escola Normal Oficial de Pernambuco, com as reformas da década de 1870 e com os debates pedagógicos da década de 1880. Podemos afirmar que a transição política do Império para a República não corresponde à mesma transição, no aspecto cultural, pelo menos em Pernambuco. Analisando o período da transição de um regime para o outro, em relação à ordem cultural e ao ensino no país, não haverá mudanças substanciais com a Proclamação da República, com exceção do novo modelo de educação implantado em São Paulo, com mudanças importantes na concepção de formação dos professores pelas escolas normais e da expansão dos grupos escolares, simbolicamente constituídos como templos de educação republicana.

Dois autores estudaram a transição do Império à República no campo cultural, do ponto de vista de sua evolução. Gilberto Freire acredita em um "progresso cultural', iniciado no Império, na metade do século, a partir de centros irradiadores de cultura nas províncias e, na Primeira República, acredita que o "sistema cultural inteiro" não mudou[8]. Para Fernando Azevedo, as permanências culturais da Primeira República, em relação ao Império, eram carregadas de tradições culturais adquiridas do período colonial e imperial, de conteúdo literário e jurídico, derivando uma educação de conteúdo livresco e clássico, de base confessional religiosa. Esta tradição formadora da elite brasileira será a barreira impeditiva para a consolidação do ensino técnico, científico, base cultural de uma sociedade moderna, urbana e industrial[9].

Para explicitar, demonstrar, evidenciar como a mentalidade cultural e educacional no início da República não sofreu nenhuma alteração no seu fundamento, aquilo que Fernando Azevedo chamou de "nenhuma modificação modelar" [10], é preciso fazer uma retrospectiva

[8] FREYRE, op. cit..
[9] AZEVEDO, op. cit..
[10] Ibidem.

histórica da origem e da evolução das instituições científicas e educacionais no século XIX. Estas instituições, contraditoriamente, mesmo em alguns casos, sofreram mudanças de caráter cultural e, mesmo assim, permaneceram com seu caráter tradicional, associado geralmente às idéias importadas, mas inovadoras, insuficientes para transformar uma cultura assentada numa estrutura sócio-econômica agrária e escravocrata, excluindo da grande maioria da população os benefícios prometidos pelo progresso industrial e urbano. A cultura e o ensino funcionavam como espaços formadores para o progresso, preenchimento das carreiras liberais e do serviço público crescente, desde a consolidação do Estado nacional imperial. Estas ocupações vão girar em torno das profissões liberais, do jornalismo, das letras, dos cargos administrativos, das atividades políticas e do magistério secundário e superior e se transformarão no condutor dos projetos e idéias da elite para outros domínios culturais, como a escola primária, ocupando seus cargos diretivos e de patrocinadores das idéias e dos discursos de caráter pedagógico.

Segundo Fernando Azevedo, o ensino superior teve o papel principal de seleção e classificação social da elite, recebendo as maiores atenções no desenvolvimento das instituições científicas e escolares. Dom João, com a transplantação do Estado português para o Brasil, criou as primeiras instituições de ensino superior, como as academias e hospitais militares, iniciando, no Brasil, a formação de quadros para ocupar os postos do Estado, como engenheiros e médicos. Atendendo a necessidade daquele Estado suprir o contingente de profissionais para a defesa militar, para atuar nos hospitais e ocupando postos administrativos e técnicos. No período de Dom Pedro I ocorreu a criação das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, que patrocinavam os quadros para atuarem na área jurídica, necessária para moldar o Estado nacional brasileiro, recém-inaugurado. No período regencial foram ampliados cursos na área da saúde, como cursos de cirurgia, farmácia, parteiras e a Faculdade de Medicina, na Bahia. Outras duas instituições foram criadas visando ampliar o atendimento

escolar, no nível secundário: o Colégio Dom Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (ambos no Rio de Janeiro), sendo este último, uma instituição que produzia conhecimentos históricos e geográficos, que reforçasse a construção de um sentimento nacional, responsável pela identidade do novo Estado nacional. A escola primária das primeiras letras no Império e os grupos escolares na República também foram criados com este espírito de disseminar na população a comunhão de idéias e sentimentos, forjando nesta, o sentimento nacional. Dom Pedro II concentrou-se na consolidação das escolas superiores existentes e, no final do Império, provocou um novo surto de instituições que manteria o mesmo perfil de preparação para a ocupação dos profissionais liberais e a ocupação de cargos públicos, como a Escola de Minas, a Escola Politécnica, Laboratório de Fisiologia experimental e um hospital psiquiátrico.

Mesmo mantendo o espírito literário, jurídico e profissional da cultura e do ensino, do Império à Primeira República, idéias e ações inovadoras no período imperial alteraram o ensino eclesiástico jesuítico e o espírito literário e clássico, predominante na colônia. Estas ações inovadoras tiveram como base o ensino científico e técnico, visando à adaptação dessas instituições ao novo progresso técnico e industrial dos países desenvolvidos, que se inclinavam para a constituição de programas de ensino de cunho enciclopédico e na perspectiva de uma formação geral, contrapondo-se ao caráter exclusivamente profissional do ensino, que procuravam produzir quadros profissionais para a formação da elite imperial. Estas ações renovadoras se darão de forma isolada, predominando as instituições de formação de base literária e profissional. Fernando de Azevedo faz o diagnóstico de manutenção deste ensino literário, livresco e clássico. Ele diz que lhes faltava um “lastro de sólidos estudos

científicos e filosóficos (...) em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto pela observação e dos fatos”[11].

Os primeiros passos do movimento de inovação cultural acontecem com a Reforma de Pombal, na segunda metade do século XVIII. Marcada pela reforma da Universidade de Coimbra e pela introdução do estudo das ciências Físicas e naturais, representaram o surgimento do Iluminismo em Portugal. No Brasil, foi o Seminário de Olinda que, aderindo às idéias do Iluminismo, se contrapôs ao espírito do ensino jesuítico, mas sem, no entanto, fugir do espírito da época, reproduzindo o mesmo ensino literário, retórico e religioso. Foi o Colégio Pedro II, segundo Fernando Azevedo, a única instituição de cultura geral no Império, “com uma tendência ao ensino universalista e enciclopédico”, representando uma larga concessão aos estudos científicos. Mesmo com este currículo geral, o Colégio Dom Pedro II permanecerá com a mesma trajetória do ensino secundário no Império, de meio preparatório para o ensino superior, restrito à elite, a qual era reservada esta modalidade de ensino. Mas foi a “Escola do Recife”, na década de 1870, um movimento intelectual oriundo da Faculdade de Direito do Recife, que quebrou o ritmo cultural dominante. Introduziram-se as conquistas das ciências da natureza a um novo campo científico: as ciências sociais. Os pensadores desta “Escola”, como Tobias Barreto e Sílvio Romero, introduziram no meio acadêmico e intelectual correntes de pensamentos filosóficos europeus: inicialmente o Positivismo, depois o Evolucionismo, o Materialismo, o Idealismo, que influenciaram os reformadores educacionais de fins do Império e os primeiros articuladores da educação republicana.

[11] Ibidem.

0.2 Introdução ao debate historiográfico da educação na Primeira República.

A análise nacional de maior relevância para o estudo da educação na Primeira República deverá começar com Fernando de Azevedo e Jorge Nagle[12], como quadros de referência para o estudo do ensino público primário no país. O primeiro teve a sua obra maior, escrita em 1943, a "Cultura Brasileira", e o outro escreveu em 1964, "Educação e Sociedade na Primeira República". Eles têm em comum um trabalho que aborda diversos aspectos da realidade educacional e das diversas modalidades do ensino no país: o primário, o secundário, o superior e o particular. Eles convergem no ponto de vista dos limites impostos, no caso, a economia dependente como corolário da dependência cultural ,em Azevedo, e dos entusiasmos e frustrações da sociedade civil organizada da época, estudada por Nagle. Para ele, na mesma obra, as mudanças no contexto social impulsionaram outros setores para o rompimento com os estreitos limites impostos pelo regime oligárquico Dentre eles a educação, como construtora de uma ordem democrática. Para Azevedo, na mesma obra, os setores cultural, político e social estavam engessados por uma estrutura social e econômica ainda de caráter colonial, que impediram as mudanças pretendidas. Mas, novamente em comum, eles visualizaram a década dos 20, como marco das mudanças no quadro educacional.

A trajetória de pesquisa de Nagle, na sua tese e livro "Sociedade e Educação na Primeira República" é uma obra original na configuração de uma História da Educação na Primeira República. Sem abandonar a costumeira história das idéias pedagógicas, desenvolveu o estudo do processo educativo, inserido no processo de organização social e

[12] NAGLE, op. cit..

política da sociedade e do Estado brasileiro. Daí ele ter denominado os processos educativos de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, em constante tensão com os rumos políticos e sociais que tomavam a República e a ação dos movimentos sociais em prol da educação. Ele encontra a insuficiência do quadro político pela dependência do que ele chama de subsistema econômico, como inibidores de mudanças efetivas.

O que ele chama de primeira fase do “entusiasmo pela educação” originou-se do ideal republicano de democratização da educação para o soerguimento da nação. Acreditava-se que a educação era o caminho para o desenvolvimento econômico e a regeneração nacional. A segunda fase é posterior à frustração pelo não cumprimento das promessas e idéias dos intelectuais e políticos da primeira fase. Foi retomada pela onda de nacionalismo da 1ª Guerra Mundial, uma maneira de realimentar o civismo e o patriotismo. Foi nessa segunda fase do “entusiasmo pela educação” que movimentos surgidos no seio dos movimentos de contestações ao poder das oligarquias rurais fizeram importantes campanhas contra o analfabetismo e o sistema eleitoral viciado, combinando a luta educacional com a luta política anti-oligárquica.

O período chamado de “otimismo pedagógico”, na década de 1920, correspondeu ao lançamento de raízes, que permitiram, posteriormente, que se criasse um quadro de transformações da educação escolar, a Escola Nova. Representou a consolidação de idéias ainda importadas do exterior com mudanças gradativas ao longo das primeiras décadas, traduzidas pelas diversas formas educacionais que não alteraram a estrutura educacional, mas proporcionaram condições favoráveis para futuras alterações, que dependeram, sobretudo, das transformações no comando do poder político da nação, ocorrido somente em 1930.

Já Fernando Azevedo trabalha com as categorias de descentralização política, administrativa e a dualidade de sistemas de ensino para a compreensão das disparidades produzidas por esta descentralização. Com ela, a União renunciou ao dever de dar “impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional”. Para ele, com exceção de São Paulo, não houve transformações profundas no quadro educacional. O Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que dera uma certa relevância à educação, teve vida curta, com menos de dois anos de existência, assim como, a própria Reforma de Benjamim Constant, o único que proporá mudanças na orientação literária e livresca, não terá continuidade nas posteriores reformas educacionais, demonstrando preocupação efetiva, somente com medidas para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, reforçando a tradição educacional brasileira de formação das elites para ocupação das profissões liberais e dos cargos administrativos do Estado, consagrando a velha divisão entre atividades profissionais intelectuais, das atividades mecânicas e manuais.

Azevedo vê uma continuidade do conjunto das instituições sociais, dentre elas as escolares, na passagem do Império para a República. E, assim como Nagle, eles vêem o enfoque numa mudança qualitativa operada na década de 1920, após três décadas da República, com alterações importantes desde meados de 1910. Para Nagle, a emergência dos movimentos sociais, que tiveram origem na mobilização das ligas nacionais, de luta pela alfabetização do povo, em meados da década de 1910, é um momento importante para as transformações dos anos 20. Já Azevedo aponta as resistências de um modelo de estrutura social herdado da colônia que se prolonga com o mesmo conteúdo cultural e de reformas que tiveram como resultado a fragmentação e o isolamento das ações a que ficaram submetidos os estados e municípios. Azevedo encontra a emergência de uma “mentalidade revolucionária”, num momento de agitações de idéias e expansão dos centros urbanos com uma situação geral

de crescimento da infra-estrutura econômica exportadora. Um primeiro surto industrial entre 1885 e 1895 e, acentuadamente, com a grande guerra de 1914.

O quadro educacional do primeiro entusiasmo pela educação, exposto por diversos escritos, definiram que o ensino primário nas duas primeiras décadas republicanas foi de caráter irregular e seletivo, atendendo a uma pequena minoria da população. Manoel Bonfim escrevera que a instrução e a educação popular não foram vistos como problemas importantes[13]. Do ponto de vista da educação popular, todas as reformas fracassaram na Primeira República, devido à crença das possibilidades republicanas e o efetivo atendimento das necessidades tão somente das oligarquias rurais. Este é o diagnóstico quando a análise é globalizante, como nos autores Ribeiro e Romanelli[14].

A ausência de uma política nacional de educação e a fragmentação de iniciativas e ações em relação ao ensino primário, os parcos recursos estaduais e municipais destinados à instrução pública, caracterizaram o período como de imobilismo, de frustração, falta de criatividade, falta de ânimo. A escassa produção de obras sobre os problemas da educação na época demonstra o descaso a que fora relegada a bandeira da educação como meio de regeneração nacional e da construção do homem republicano e da nacionalidade. Foram os trabalhos de Teixeira Brandão, “A educação Nacional e o Regime Republicano”, de 1907; José Veríssimo, com “A educação nacional”, de 1896 e Carneiro Leão, com “Problemas de Educação”, em 1909, que diagnosticaram a situação de penúria da educação popular.

O modelo de descentralização administrativa do Estado e da ausência de uma política nacional de educação patrocinou focos regionais de educação e cultura. Azevedo frisa a

---

[13] SILVA, J. M. de O . Salvar a América – Educação e História: Nuances do Radicalismo Republicano em Manoel Bonfim **HISTÓRIA em Quadro-Negro**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 115-134, set. 1989, ANPUH/Marco Zero.

[14] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1987.

situação especial de São Paulo, com sua alavancagem econômica, com a concentração de renda na economia do café e a diversificação da sua base econômica, destacando a Reforma de Caetano de Campos, em 1890, como modelo inovador de formação da profissão docente. Em alguns estados, ele vê retrocessos importantes, como Pernambuco e Bahia. É importante lembrar que Carneiro Leão, reconhecendo o recuo de Pernambuco, chega a propor, em 1917, a implantação de grupos escolares e reformas na escola normal, como meio de melhorar o ensino primário em Pernambuco.

Mais foi a partir do surto industrial que se verificou depois da guerra de 1914, segundo Azevedo, que a situação começou a se reverter, e com Nagle, no campo dos movimentos da sociedade civil organizada. Foi o que Nagle chamou de “entusiasmo pela educação”, a fase de disseminação das redes escolares e do “otimismo pedagógico”, com propostas inovadoras para o ensino e a prática pedagógica. Azevedo define o caráter político, social e da mentalidade do período, no conjunto de suas ações, como um movimento pendular, com a emergência de forças reformadoras, que seriam, na seqüência, substituídas por forças conservadoras, produzindo impasses na educação escolanovista que estavam sendo esboçados. Mas os esforços nas transformações de métodos e técnicas de ensino, acompanhados do progresso econômico e de idéias, da década de 1920, eram ainda retardadas pelas persistências das tradições educacionais, a mentalidade jurídico-profissional e o destaque do ensino secundário como meio de formação das carreiras liberais. Para Azevedo, as conferências de educação e a Associação Brasileira de Educação, de 1924, trouxeram o debate nacional sobre a educação popular e conseguiram manter em contato os focos de renovação educacional implantados, articulando as mudanças mais significativas, com tentativas de reformas estaduais, que foram consagradas ao longo da década de 1920: São Paulo, em 1920, com Sampaio Dória; Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, em

1928, no Distrito Federal; Carneiro Leão, em 1928,em Pernambuco e, novamente em São Paulo, em 1930, com Lourenço Filho. Para a compreensão melhor dessas reformas é interessante a indicação de Azevedo, que define as reformas como processos isolados da União federal, capitaneados por personalidades como os renovadores educacionais da década de 1920 e 1930.

Nagle divide seus estudos em três níveis: a sociedade, o sistema escolar e a função técnico-pedagógica. Da sociedade vislumbra um período de ausência de transformações profundas dos fundamentos sociais com um quadro de transformações no nível dos setores econômicos, político, social e cultural, na década de 1920. Do estudo do sistema escolar, ele relaciona as pressões sociais com o processo de escolarização, pensando este sistema tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realizações escolares, caracterizado, basicamente, pela "disseminação da educação escolar", através da multiplicação de escolas. O nível técnico-pedagógico corresponde ao movimento "otimismo pedagógico", na década de 1920, representando um salto qualitativo no sentido de uma escola integral, formadora da nacionalidade. Inclusive Skidmore acredita que foi Nagle a melhor fonte que descreveu o nacionalismo da década de 1920[15].

O quadro de renovação escolar insere-se no conjunto de mudanças sociais e econômicas, com a ampliação do setor urbano industrial do país. Os impactos da imigração, a emergência da consciência operária e das camadas médias produziram movimentos em todos os níveis da sociedade e, particularmente, na educação. O surgimento de ligas, associações e conferências educacionais, numa conjuntura internacional de guerra, fortalecendo correntes nacionalistas internas, contribuindo com a retomada do ideal da educação regeneradora,

[15] SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

produtora de um novo homem, apto para o exercício cívico, como também, apto à produção de riquezas.

Nagle confessa que seu primeiro objetivo era o estudo da “Escola Nova”, na década de 1930, mas teve que retornar à década de 1920 para entender o embrião do escolanovismo. E, quando pesquisava na década de 1920, teve que retroceder para a década de 1910, onde encontrou os primeiros focos de lutas contra o analfabetismo, abrindo a perspectiva para o debate na sociedade. Nosso trabalho recua para Rui Barbosa, João Barbalho e outros que, certamente, foram os embriões dos renovadores educacionais das primeiras décadas do século XX. Foi na década de 1920 que surgiram as ligas nacionalistas, as associações e conferências de educação que mudaria o rumo da escola pública primária no país. A luta contra o analfabetismo na década de 10 foi fruto da combinação do escandaloso índice de 80% de analfabetos do Brasil e a luta política contra o viciado sistema eleitoral com um pequeno número de votantes. Apenas na eleição de 1930, o número de votantes ultrapassaria os 5% da população total do país. É bom lembrar que o analfabeto não votava e abriu-se a possibilidade de que, com a instrução e o direito ao voto, poderia trazer mudanças nos rumos do regime oligárquico decadente. A educação passou a ser uma bandeira política dos setores mais organizados da sociedade civil e dos educadores, assim como dos homens públicos, que retomam antigas bandeiras dos tempos do republicanismo histórico.

O combate ao analfabetismo nos anos 1910 retomou o debate da escola integral nos anos de 1920, que não se limitasse somente ao caráter instrucional. Nos “Problemas de Educação”, de Carneiro Leão, ele resume o que deveria ser a escola integral, como sendo formadora do caráter cívico, intelectual e físico do aluno (esta idéia já existia no período anterior). As ações mais efetivas do ensino técnico profissional passa a dar sinais de uma maior preocupação em acompanhar o incipiente, mas pujante desenvolvimento urbano-

industrial (Pernambuco está entre os sete Estados que mais receberam instalações fabris e processos mecanizados de produção). Fruto do desejo de prosperidade nacional, alguns governos tentarão elevar o ensino técnico profissional à altura do ensino primário nas preocupações governamentais. Surgem os “Educadores Profissionais” da década de 20 (que geraram os primeiros renovadores da Escola Nova), substituindo os políticos e intelectuais que atuaram majoritariamente na década anterior.

Os partidos políticos passaram a diluir seus programas educacionais com bandeiras mais gerais de luta, que atendessem um leque cada vez maior de interesses de diversos segmentos sociais. Portanto, estes educadores profissionais desempenharam a tarefa de iniciar o debate dos princípios que caracterizarão o movimento da “Escola Nova”. Todo este esforço agregado de correntes nacionalistas e reformadores para disseminar a escola primária, potencializou pressões sobre o Governo Federal, que levou a União a tomar providências, lançando a Reforma de 1925, que estabeleceu subvenções da União para o ensino primário nos Estados, tendo o ensino secundário, de maneira inédita, diminuta participação na Reforma.

Por fim, a característica oficial mais marcante se dará com as reformas educacionais da década dos anos 1920, que Azevedo acredita que ainda não era um movimento nacional comandado pela União, mas a determinação individualizada dos renovadores educacionais. Da mesma maneira como ocorreu com os pensadores, educadores e homens de letras de finais do século XIX, que agiam isoladamente, com nenhuma condição de efetivar a renovação da educação escolar pretendida, por falta de condições objetivas, materiais e políticas dos modelos sócio-econômicos e políticos adotados no Império e na Primeira República.

0.3 Recife: educação escolar pública na emergência de novos setores sociais urbano-industriais.

A utilização da comparação, como método histórico, possibilitará encarar relações entre a rede estadual e as redes municipais. Como condição para a visualização do processo no conjunto da mudança do regime político, e do seu reflexo, com o entusiasmo pela educação, que trouxeram a perspectiva de mudança no campo educacional O processo de descentralização administrativa e de municipalização do ensino representam, para o conjunto dos Estados da Federação, a ausência de uma educação nacional, pulverizada localmente, diante da insuficiência de recursos e precariedade das instalações da rede escolar pública.

Por que o Recife como objeto de estudo educacional? Qual a sua relevância para a educação pública e de nível primário no país? Em primeiro lugar, porque por conta da decadência da principal economia da região, a açucareira, o Recife vir se transformando em centro comercial da região e do país, principalmente com o surto de desenvolvimento industrial, após a primeira grande guerra. Outro fator de relevância, é que, após o ganho de autonomia municipal com o regime federalista republicano, a municipalidade do Recife passa a dirigir um conjunto de escolas primárias, superior numericamente às escolas que o Estado de Pernambuco dirigia na capital. E chega quase a igualar às escolas particulares primárias. Esses números são respectivamente 113 do município, 52 do Estado e 234 particulares, estas últimas abrangendo todo o Estado[16]. Estas escolas, na sua maioria, eram escolas isoladas, com uma sala e um só professor.

[16] BARBOSA LIMA, A. José. (Governador). Mensagens apresentadas ao Congresso Legislativo em 1893, 1895, 1896. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

A análise da rede municipal, a partir dos condicionamentos do interior das escolas, é condição necessária para se conhecer as realizações, articulações e representações dos que recebem as normas e as idéias pedagógicas, seguem-nas ou resistem aos determinantes de uma estrutura política servindo às elites em busca de legitimação.

A existência da escola municipal se deve, em grande parte, aos alunos e professores que foram os sujeitos da tarefa da constituição da realidade escolar, em que as evidências de suas práticas estão registradas nas representações feitas pelos relatórios, mensagens, leis elaboradas pelas autoridades públicas que espelhavam os interesses do estado e das oligarquias dominantes, que necessitavam da instrumentalização da população para exercer o direito de voto e ocupar funções na nova estrutura sócio-econômica urbana industrial.

Para melhor compreender a Escola Pública do Recife, necessário será a descoberta dos elementos humanos constitutivos da escola e suas práticas cotidianas e sociais: Que povo era este atendido pela escola republicana? Quem foram os mestres dessas minúsculas escolas? Quais foram os métodos e conteúdos de ensino desenvolvidos por eles? Como se deu a adesão e reprodução da ideologia dominante, assim como as resistências aos pressupostos estabelecidos por um tipo de desenvolvimento educacional determinado pelos interesses das elites oligárquicas dominantes. Estes foram os eixos gerais escolhidos para reconstituir a escola real do início do século XX.

O período abordado coincide com o da 1ª República, de 1895 a 1929, da formação da república e da criação das primeiras escolas, até a incorporação da rede municipal pelo Estado, no penúltimo ano da 1ª República. Este período corresponde à implantação da escola primária pública em escalas diferenciadas pelos estados da federação, sob a hegemonia política e econômica da elite agrária cafeeira. Na análise do processo histórico de criação e

formação das redes municipais, a historiografia da educação trabalha com a definição de ritmos de aceleração e retração das redes primárias públicas de ensino. Eram movimentos de avanços e de recuos, geralmente no nível da oferta de cadeiras.

O Recife foi a cidade que se destacou na Região Nordeste como centro comercial, com um porto regional e internacional, com ligações ferroviárias com o interior e as demais capitais do Nordeste. O êxodo rural, intensificado com as instalações das usinas de açúcar, contribuiu com o crescimento urbano e populacional, constituindo um mercado interno, de mão-de-obra e de consumo, fazendo do Recife um centro econômico e político do Estado. Foi nestas condições que o Recife conseguiu desenvolver uma rede de escolas municipais, destacada nos escritos de Carneiro Leão e outros que deixaram seus registros através de relatórios e mensagens, destacando o Recife, com um certo adiantamento entre os demais municípios do Estado[17].

No Recife, combinou-se uma gama de condições que impulsionaram a formação da rede de ensino municipal. A autonomia municipal ganha com o regime republicano foi determinante na constituição da escola primária municipal. Satisfazendo a necessidade de legitimação política de um regime que, por um lado, tratava os conflitos sociais com a repressão e, por outro, com domesticação e preparação do povo para o voto.

No nível sócio-econômico ocorreu que segmentos e classes sociais urbanas demandavam serviços básicos de uma cidade em crescimento. A expansão de escolas pelos subúrbios da cidade atendia a uma população trabalhadora que crescia na periferia e disputava com as escolas próximas do centro da cidade a oferta educacional, a qual, por sinal, aglutinavam-se alunos oriundos das classes médias, demonstrando o caráter seletivo da

[17] LEÃO, Antônio Carneiro. Educação. Conferência produzida no Salão Nobre do Ginásio de São Bento em São Paulo, por ocasião do Primeiro Congresso de Estudantes. Recife: Imprensa Industrial, 1911.

educação pública da época. Este movimento de competição entre redes e escolas era fomentado pela idéia de que a escola levaria ao caminho da ascensão social[18].

Na década de 1920, as escolas municipais, após duas décadas de estagnação, ampliaram o quantitativo de escolas isoladas e instituíram os de grupos escolares, chegando em 1924, a possuir seis grupos, contra cinco grupos pertencentes ao Estado na capital.

Mesmo aumentando a população da cidade do Recife cerca de 100 mil em 1900 para próximo de 200 mil habitantes em 1920, o número de alunos matriculados na década de 1920, obteve um aumento insignificante, demonstrando um quadro sofrível em todo o estado. Em razão disso aumentou consideravelmente o ensino particular[19]. A mudança efetiva se deu mais no quadro técnico–pedagógico do que no atendimento à camada pela qual a escola tinha o sentido de existir: a camada popular, os pobres da cidade. O inverso do início da República, onde a característica fundamental foi à expansão do atendimento escolar com relevância mais administrativa do que pedagógica. O método intuitivo, panacéia do ensino naquele momento, tornou-se insuficiente na mudança da prática de ensino, como confirmam os próprios relatórios.

---

[18] SANTANA, Jair Gomes de; EGITO, Juscelino Lima do; PERES, Pedro Correa. **Recife: 100 Anos de Escola Pública Municipal**. Recife: Departamento de Capacitação Profissional (SE-PCR), 2000.

[19] ANUÁRIO da Instrução Pública da Secretaria dos Negócios da Justiça e Instrução Pública do Estado de Pernambuco, 1924.

CAPÍTULO 2

"HOMENS DE LETRAS", POLÍTICOS E AUTORIDADES EDUCACIONAIS NA CONFORMAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO E NO RECIFE

O que se espera da mudança de um regime político para outro é o cumprimento do programa político que foi defendido antes do novo regime assumir o poder. Mas foi exatamente o que não aconteceu com a educação republicana. Detentora de uma força de transformação dos padrões culturais exigidos pela proposta de um sistema representativo, democrático, a educação no país morreu no nascedouro, nos princípios constitucionais que adotou o mesmo modelo imperial, da dualidade dos sistemas de ensino. Ensino primário, sob a competência dos Estados e municípios e o ensino secundário e superior , sob a competência da União, numa dualidade que corresponde à escola dos pobres distintas da dos ricos.

Se o Ato Adicional de 1834 prescreveu a descentralização da educação e o ensino primário relegado às precárias escolas de primeiras letras, a Constituição Republicana, de 1891, promoveu o mesmo modelo, desta vez federativo. Incumbiu os Estados e municípios a cuidarem do ensino primário, normal e profissional e à União, o ensino secundário e superior reservados às elites intelectuais.

Mesmo considerando as permanências da situação educacional do país, por um lado, e da mudança de regime e das relações de trabalho, pelo menos nas áreas urbanas, por outro, é possível enxergar o ensino municipal e estadual como co-participante desse processo duplo,

de frustração e alteração gradativa da educação. Se a situação da educação em Pernambuco foi considerada de retrocesso na passagem para a República, é importante compararmos com a situação de São Paulo, Rio de Janeiro, onde o inverso ocorreu com o advento da República, representando um avanço mais persistente dessa escola pública primária. Se a descentralização federativa impulsionou o Estado de São Paulo para patamares de elevação educacional, tanto em qualidade, como em qualidade (devido à sua posição no cenário nacional), a descentralização em Pernambuco descrita, aponta a redução do número de escolas, de quase 700, em 1885, para cerca de 176, em 1915. É aí que entra a importância da possível atipicidade do Recife na situação da educação primária pernambucana, alcançando uma certa diferenciação no quadro "deplorável" da educação do Estado.

Foi na gestão de João Barbalho Uchôa Cavalcanti, à frente da Instrução Pública do Estado de Pernambuco, que encontramos a referência da boa fama de Pernambuco em relação às outras províncias dos tempos do 2° Império. Foram quase 10 anos de trabalho na Instrução Pública, que fez com que este período fosse considerado o mais promissor do século XIX, reconhecido pelos seus contemporâneos e da geração posterior a ele. João Barbalho produziu relatórios anuais, descrevendo as dificuldades e os avanços das escolas primárias, secundárias e normais do Estado. Foram os estudos de 1879, representando um marco, pelo menos na inspiração por adoção dos modernos métodos pedagógicos e idealização de uma Escola Normal e do professorado, à altura de uma educação moderna. Este relatório compara a educação primária e normal das províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. João Barbalho reforça que seu estudo foi baseado em suas observações, feitas em visitas a estas províncias e, caso julguemos a veracidade dos relatórios oficiais como inerentes aos interesses e papéis sociais dos seus autores, é relevante lembrar a inspiração de uma autoridade educacional, que pretendia ir além das aparências dos dados oficiais, como disse o próprio

João Barbalho em seu relatório: “ O sistema orgânico da escola”... não se pode conhecer somente pela leitura dos programas e regulamentos e pede observação visual”[1].

Analisando o quantitativo de alunos das escolas primárias de São Paulo e Pernambuco chegamos a patamares próximos aos 10 mil alunos e no Rio de Janeiro, pouco além dos 20 mil alunos, aí somados o Estado e o município da Côrte[2]. Apesar do quadro de dificuldades do ensino primário e das Escolas Normais, que começavam a ser elementos de relevância nos estudos do ensino primário, João Barbalho encontra alguns itens que faltam em São Paulo e Rio de Janeiro e que Pernambuco havia iniciado na sua gestão. Eram os conselhos literários (posteriormente Conselho Superior de Educação) e a interferência da sociedade nos rumos do ensino, principalmente a participação do Grêmio dos Professores Primários do Estado de Pernambuco. Aqui, João Barbalho não foge de uma certa parcialidade, devido ao seu esforço de incorporar o grêmio dos professores na legitimação de suas idéias pedagógicas e, conseqüentemente, de ação política. Mas, de qualquer maneira, dá para confirmar o que foi dito pelos contemporâneos e a geração posterior das autoridades educacionais e dos que esboçaram uma descrição histórica da educação do período, como Ruy Bello, que fora professor da Escola Normal na década de 19 e que ainda sentira a influência de João Barbalho, particularmente nos rumos da Escola. Bello se baseia nos estudos de 1879,quando relembra a história da educação daquela época, nos seus livros e nas aulas da Escola Normal[3]

A disseminação da escola primária nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte e a divulgação do seu padrão de cultura e dos processos e idéias pedagógicas, de pensadores que revolucionavam a educação primária, base da educação nacional em todo o

---

[1] BARBALHO U. Cavalcanti, João. **Relatório da Instrução Pública de Pernambuco**. – Estudo sobre o Sistema de Ensino Primário e organização pedagógica das escolas da Côrte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Recife: Typografia Manoel de Farias e Filho, 1879.
[2] Ibidem.
[3] BELLO, Ruy. **Subsídios para a História da Educação em Pernambuco**. Recife: Governo de Pernambuco, 1978.

século XIX, chegou com força ao Brasil em finais da década de 1870. Em Pernambuco, o método intuitivo, baseado nas idéias de Pestalozzi e Froebel, foi proposto como de adoção oficial no período de João Barbalho. Este método será a chave da integração de um magistério profissionalizado e uniformizado que, através dos planos de ensino da Escola Normal e dos próprios progressos do ensino primário, seria o meio para a superação do ensino mnemônico e de regras e palavras decoradas, que passou a ser considerado como de entrave de uma educação que se pretendia moderna. Nas palavras dos Estudos de 1879 esta superação é almejada: "As lições puramente decoradas não podem merecer nota alguma se não de simples aplicação; o professor deve procurar, em diálogo com o aluno, que mostre este ter-se possuído do objeto estudado" [4] (SIC).

A criação da Escola Normal de Pernambuco, em 1864, representou um movimento de institucionalização da escola primária, pois, como diz João Barbalho nos seus estudos de 1879[5], a notícia da criação da Sociedade Propagadora da Educação das Senhoras, em 1872, que num primeiro momento servirá de curso preparatório para o ingresso na Escola Normal, só conquistará a equiparação para formar professores em 1886. Inclusive estes fatos são seguidos da introdução de novidades que irão configurar a predominância da mulher no magistério primário, sendo permitido o ingresso da mulher na Escola Normal, em 1872, pela Sociedade Propagadora e, em 1875, pela, agora, Escola Normal Mixta de Pernambuco.

Outra situação especial de Pernambuco no cenário nacional permitiu o surgimento de fatores culturais representativos da emergência da capital da província como pólo irradiador de uma cultura jurídica, pela existência de uma das únicas faculdades de direito do país, assim como a formação de uma escola filosófica, a chamada "Escola do Recife", de cunho positivista e evolucionista, que muita influência teve nos chamados "homens de letras" ou

[4] BARBALHO, op. cit..
[5] Ibidem.

intelectuais da época. Uma cultura científica, com suas vertentes evolucionistas e positivistas, que atingiam as idéias no campo educacional, com as novas ciências que surgiam e influenciavam a educação, como a sociologia e a pedagogia. Sem falar no impacto, nos centros urbanos, do movimento abolicionista e do desejo latente de mudança do regime, por um regime mais representativo, o republicano[6].

Como estudou José Murilo de Carvalho no seu livro ”A construção da ordem”, a elite política brasileira foi formada nos princípios da Universidade de Coimbra, em Portugal, que forneceu formação jurídica e liberal e a unificação de pensamento e ação dessa elite[7]. Por esta condição, ocupavam os cargos públicos da magistratura, dos órgãos de poder e, conseqüentemente, os órgãos culturais da nação. É por isto que os dirigentes educacionais e do governo tinham uma origem comum, geralmente no bacharelismo, naquela elite chamada ”coimbrã”, desde os tempos coloniais. Esta elite, como disse Skidmore, em “Preto no Branco”, no Brasil, tinha que se ocupar de diversos empregos, para dar conta de suas despesas, pois uma fonte de renda não era suficiente para o padrão de vida adotado por estes “homens de letras” [8]. É a partir daí que estes homens ocupam posições em diversos órgãos do funcionalismo público, de órgãos de imprensa e ensino e órgãos de produção literária e científica. Como primeiro exemplo desta migração por diversos órgãos públicos, chegando ao topo da burocracia, caminho percorrido e descrito por José Murilo de Carvalho, temos João Barbalho. Formado na Faculdade de Direito, nomeado Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco, em 1872, até chegar a Ministro do Interior e Instrução Pública do Brasil e

---

[6] HOFFNAGEL, Marc J. **Rumos de Republicanismo em Pernambuco** in SILVA, L. D. . **A República em Pernambuco.** . Recife, n. 15, p. 157-179, Série República, 1990, Editora Massangana. Em Pernambuco, diferentemente de outras Províncias, os apelos dos republicanos se dirigiram mais às classes populares do Recife, sobretudo os artesãos**.**

[7] CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**. São Paulo: Campus, 1980.

[8] SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Senador da República. Ainda participou ativamente da campanha abolicionista nas páginas da Tribuna do Recife.

Esta relação dos meios intelectuais, dos “homens de letras”, com diversos órgãos e estabelecimentos culturais, ocorre no tocante à educação. Geralmente, os dirigentes máximos da educação, em fins do Império e na Primeira República, ou estudaram na Faculdade de Direito ou eram influenciados pelos debates da “Escola do Recife’’. Debates influenciados pelas ciências sociais, que rompiam com a tradição filosófica do humanismo clássico. Eles tinham uma vinculação estreita ou eram membros do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambucano e, a partir de 1901, da fundação da Academia Pernambucana de Letras. Como se vê, outro caminho natural desses “homens de letras”, em escalões mais inferiores, era a direção ou a docência nas escolas normais e, mais raramente, alguns chegavam às inspetorias escolares, outros ao magistério primário. Outros órgãos da base da sociedade como o Grêmio dos Professores Primários e órgãos com participação de representantes de organizações educacionais, como o Conselho Superior de Instrução, compostos por representantes de diversas instituições de educação e cultura, tinham uma formação acadêmica, direta e indiretamente, vinculada aos estudos literários e Jurídicos.

Confrontando com os estudos de 1879, um relatório é sintomático no grau de conflitos políticos entre as oligarquias no tocante à educação, demonstrando a distância entre o discurso e a realidade, reforçando o caráter de continuidade social e educacional do Império à República. Foi o Relatório do governador Alexandre Barbosa Lima, que empreendeu uma reforma do ensino em 1893[9], produzido poucos anos após a promulgação da Constituição de 1891, que denota um conflito político causado por tensões entre o poder local e o poder Federal, pois Barbosa Lima foi enviado para Pernambuco como político vinculado ao

[9] BARBOSA LIMA, A. José. (Governador). Mensagens apresentadas ao Congresso Legislativo em 1893, 1895, 1896. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

Presidente Floriano Peixoto, que havia assumido o poder após os confrontos políticos e militares porque passava o poder republicano federal. Portanto, Barbosa Lima não economiza nas denúncias contra a situação da educação do governo anterior. Um discurso político que se transformou em evidência da realidade. Nestes relatórios, o governador Barbosa Lima apresenta um diagnóstico bastante realista porque acusa a "desorganização do ensino público primário, por força de uma prematura descentralização" [10] e declara que as conseqüências drásticas no ensino em Pernambuco, são devido a isso. Primeiro, acusa o ingresso de "pessoas estranhas a esse professorado" [11] por intermédio do apadrinhamento dos afilhados políticos dos poderosos coronéis. No caso de Pernambuco, o desmonte das escolas primárias do Estado, que passaram para os municípios, causa rebaixamento salarial dos professores do Estado que foram para os municípios e o que foi mais grave: estes foram preteridos por professores leigos, os tais apadrinhados políticos. Ele chega a afirmar que o ensino primário "extinguiu-se quase na maioria dos municípios" [12]. Um exagero, que tem sentido de ser, porque na parte final do relatório, ele mostra o que está fazendo para superar a situação de predominância de professores leigos: uma terça parte das vagas do magistério primário, na capital, seria provida pelas alunas diplomadas como as mais distintas da sua turma. (no caso, a Escola Normal Mixta e a Sociedade Propagadora, antiga Sociedade das Senhoras) e nos demais dois terços, provimento por concurso, "sobre as matérias da Escola Normal" [13]. Outra mudança importante no contexto de supostas mudanças apregoadas pelo governador, no período de seu governo, foi o início da construção de prédios próprios para o ensino, os primeiros de Pernambuco, somando ao todo, 31 prédios, incluindo aí o interior. Alguns destes prédios do Estado constituirão o início da rede municipal de escolas primárias do Recife.

---

[10] Ibidem.
[11] Ibidem.
[12] Ibidem.
[13] Ibidem.

Quando da passagem das escolas estaduais para as municipais o quantitativo de escolas primárias administrada pela Prefeitura do Recife passa a ser o dobro das escolas estaduais na capital, representando para o Recife, até por ser a capital do Estado, uma inusitada tarefa, que se associava a outras, como saúde e higiene, transportes públicos, obras públicas como jardins, cemitérios, matadouros e uma preocupação maior com a debelação de doenças e epidemias. As escolas primárias administradas pelo município do Recife são reconhecidas pelos contemporâneos, e a geração posterior, como de uma situação de exceção em relação aos demais municípios do Estado[14].

Um sintoma para esta situação diferencial pode ser verificado pela quantidade de prédios construídos para instalações de escolas primárias, no governo de Barbosa Lima, sendo o Recife privilegiado com prédios estaduais e municipais, decorrendo daí, o início oficial da Escola Municipal do Recife, com a criação de três escolas com prédios próprios, nos anos de 1895 e 1896. Os prédios nas freguesias da Várzea, Iputinga e Santo Amaro das Salinas. O entusiasmo do governador era evidenciado numa frase de seu relatório, tentando com que se acreditasse nos novos tempos republicanos, “de modo que dentro de três anos não haverá uma vila ou cidade de Pernambuco que não tenha a sua escola pública” [15].

Em Relatório de 1908, do prefeito do Recife, é feita uma análise da conjuntura de melhora das finanças do Recife no início do período republicano, a partir de 1890, que permitiram o atendimento de diversas demandas urbanas e sociais. Este relatório, apesar de uma conotação explícita de partidarismo político, creditou à transferência do imposto da “décima urbana” do Estado para o município, permitiu a capacidade do Recife de corresponder as suas responsabilidades com a autonomia municipal. Foi este quadro favorável que proporcionou ao Prefeito do Recife Pinto Damaso o investimento em cerca de 100 escolas

[14] Ibidem.
[15] Ibidem.

primárias, contratação de professores, funcionários, assim como móveis escolares, material de expediente e pedagógico, passando a ser o departamento de maior gasto da Prefeitura. O período posterior, de crise financeira nacional, que vai de 1896 a 1905, modificou a relação despesa e receita, criando um déficit permanente, que explica a redução de 30 escolas primárias no ano de 1900[16].

Mesmo com a crise financeira neste período, a instrução pública vai se afirmar com a Superintendência da Instrução Pública do Recife, sob o comando do Inspetor Geral Sebastião de Vasconcelos Galvão. A sua história percorrerá aquele caminho dos bacharéis em ciências jurídicas e letras do período imperial. Formado na Faculdade de Direito, fundador da Academia Pernambucana de letras, em 1901, foi membro redator do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco, fontes de produção de conhecimento que inspiravam os programas de ensino das escolas primárias, das escolas normais, das escolas secundárias públicas e particulares. Foi através de Sebastião Galvão, que a instrução pública municipal teve sua mais íntima relação com os meios intelectuais da cidade. Os quatro volumes de seu "Dicionário Corográfico, Histórico e Estatístico de Pernambuco", tornou-se uma obra célebre de pesquisas em diversos ramos científicos, que repercutiam inclusive no repertório dos programas escolares em todos os níveis. Escreveu diversos artigos no "Almanack Literário Pernambucano" sobre Tobias Barreto, Joaquim Nabuco, Silvio Romero expressando a influência da escola filosófica do Recife, a "Escola do Recife"[17].

Sebastião Galvão demonstra em seus relatórios a preocupação em estruturar administrativamente o ensino e encaminhar a organização pedagógica, procurando ajuda entre alguns professores por ele escolhido, para emitir opiniões, nos moldes da relação entre João

---

[16] GALVÃO, Sebastião de Vasconcelos. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Recife ao Prefeito do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1908.

[17] GALVÃO, Sebastião de Vasconcelos. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Recife ao Prefeito do Recife em 11/03/1905. Recife: Tipografia do Tempo, 1905.

Barbalho e o Grêmio dos Professores, na década de 1880. Não apenas esta tradição foi mantida, outras decisões foram resgatadas daquela época, como a insistência na aplicação do método intuitivo, o mesmo elenco de matérias graduadas em três graus primários, como grande parte dos livros adotados. Não existia mais o Grêmio dos Professores, mas houve a tentativa de prosseguir o debate do Grêmio pela imprensa, com revistas pedagógicas, como a "Revista da Instrução Pública de Pernambuco" (1901 e 1902) e a "Tribuna Literária" (1896), revista do corpo docente da Sociedade Propagadora da Instrução Pública. Alguns professores primários são alçados para posições que os aproximam dos centros de cultura da cidade, como a fundação da Sociedade Protetora da Instrução Popular, em 1906, obra de dez professores, do sexo masculino, do magistério municipal[18]. Como também, há a participação do professor Delmiro Farias, professor municipal, que escrevia artigos sobre a educação, no Jornal Pequeno, em 1911[19].

No aspecto da estrutura administrativa da Instrução Pública nota-se, nos relatórios de Galvão, um emaranhado de procedimentos que o professor tem que seguir, demonstrando o caráter de maior especialização do ensino. Além dos livros de atas, de registros, de exames, de mapas de freqüência, o professor tinha que cuidar da higiene e da limpeza da sala de aula. Este conjunto de exigências para o professor era acrescido dos que abordavam mais os processos pedagógicos e de organização espacial e temporal do ensino. Um Relatório, em 1904, aborda o problema do estado "sufocante" do professor com proposta de contratação de "professores adjuntos", para auxiliarem os professores da cadeira nas "escolas mais freqüentadas" e na organização das "classes" [20]. Seu relatório representa a transição das escolas individuais, isoladas para as escolas e classes seriadas, que culminaria nos grupos

---

[18] SOCIEDADE PROTETORA da Instrução Popular. Relatório Apresentado em Sessão de Assembléia Geral extraordinária realizada em 05/09/1906, pelo Presidente Professor Gaspar Nascimento Regueira Costa. Recife: Typografia do Diário de Pernambuco, 1906.

[19] FARIAS, Delmiro. **Educação e Ensino**. Recife: Imprensa Industrial, 1911.

[20] GALVÃO, Sebastião de Vasconcelos. Relatório Apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Recife ao prefeito do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1904.

escolares. João Barbalho havia instituído o programa das matérias de forma gradativa, mas a seriação das turmas ainda não havia vigorado na década de 20, devido à predominância absoluta das escolas isoladas.

O grau de organização da Escola Normal Oficial, antiga Escola Normal Mixta, reflete a deficiência da escola primária por volta de 1902. É o que diz este trecho do relatório da Escola, escrito pelo diretor Olinto Victor: "Sem escholas, sem mestres habilitados e sem fiscalização séria"... "é impossível esperar qualquer mudança benéfica" [21]. Ele constata o que Barbosa Lima detectou há cinco anos atrás: o excesso de professores leigos não titulados. Foi o que, em 1913, o Inspetor Geral da Instrução pública do Recife, José Agripino Regueira Costa, continuava constatando sobre a necessidade de combinar a "transformação dos métodos se associar a dos mestres" [22], ou seja, o ensino primário e o ensino normal continuavam sendo prioridade nos discursos, mas na prática, era a situação de vexame do professorado, relatadas na totalidade dos relatórios, sobressaindo a questão do professor, como responsável pelo fracasso da educação, para logo depois ser evocado como a solução dos problemas.

As representações dos inspetores gerais, prefeitos e governadores, expressavam aquilo que o Estado pretendia como ação e como discurso e não foi o que efetivamente se deu na prática. O ideal de professor era aquele que fazia do seu ofício um sacerdócio. Esperava-se que ele, além de ministrar o ensino da matéria, fosse virtuoso e desse bons exemplos morais, cultivando o sentimento cívico da criança. Mas, na prática social, o professor estava mais na condição de proletário do que de mestre-escola do Império, cumpridor de sua missão e disposto a doar-se integralmente à profissão. O professor agora teria que cumprir uma

---

[21] RELATÓRIO Anual da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Recife, 1902.
[22] REGUEIRA COSTA, José Agripino. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife ao Prefeito do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1913.

determinada jornada de trabalho, dar aula e colocar aluno para exame. No caso da professora, que já era maioria na rede municipal, tinham ainda mais uma tarefa: a de fazer da escola a continuidade do lar, agindo com sensibilidade e paciência com as crianças. Para se ter uma idéia, no quadro de salário dos funcionários da Prefeitura, o salário do professor era inferior ao do médico e advogado e superior ao dos trabalhadores braçais.

Os relatos sobre a profissão docente, apesar de destacar sempre o ofício do mestre, responsabiliza-o pelo fracasso escolar. Esta culpabilidade dos professores nos relatórios, ora é uma fuga do próprio dirigente para não assumir a culpa, ora é a identificação das condições objetivas da profissão, que não podem corresponder ao que se pretende na ordem do discurso. A própria realidade da necessidade de professores adjuntos, nas escolas mais freqüentadas, para cuidarem mais da disciplina, deixando o professor mais concentrado na transmissão do ensino escolar, ficava restrita a um pequeno número de escolas, restando para as escolas isoladas, o mestre-escola do ensino individual, cuidando de cada criança particularmente.

Mas é na relação entre os gêneros masculino e feminino que se pode observar melhor a condição de penúria do salário do professor. Na rede municipal do Recife, em 1906, havia 68 professores titulados pela Escola Normal Oficial, sendo 23 homens e 45 mulheres. Sem querer generalizar, a diminuição do professorado masculino e o aumento da participação feminina no magistério primário do Recife, evidencia não só uma oportunidade da mulher inserir-se no espaço público, mas a possibilidade dos homens procurarem ou encontrarem outros afazeres, no qual pudessem melhorar sua renda total. Foi o que fizeram dez professores da Prefeitura do Recife e o Inspetor da Instrução Pública (na década de 1910), autor de uma seleta escolar, professor do magistério municipal, Gaspar Nascimento Regueira Costa, que fundaram, em 1906, a Sociedade Propagadora da Educação Popular, uma sociedade de ordem privada, financiada por doações e isenções públicas e privadas. Ele convidou os colegas

professores do ensino municipal para atuarem na nova Sociedade, inspirada na antiga Sociedade Propagadora de 1872, inspiração associada a laços familiares e às tradições históricas e profissionais entre os educadores envolvidos neste empreendimento. Gaspar Requeira Costa era cunhado de João Barbalho e alguns desses professores da prefeitura e da Sociedade foram membros do Grêmio dos Professores e do magistério estadual na década de 1880, demonstrando um acúmulo de experiências pedagógicas e profissionais, que os destacavam do conjunto do magistério municipal recifense.

O professor Gaspar Nascimento Regueira Costa foi professor estadual e obteve licença para cursar direito na Faculdade de Direito. Volta a ser professor e depois inspetor escolar do município do Recife, chegando a ocupar o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife. Fundador e coordenador da Sociedade Propagadora da Educação Popular, chegando a atender em 1908, 13 escolas noturnas na cidade do Recife[23]. Foi autor da "Selecta Escolar", livro adotado nas escolas municipais e estaduais de Pernambuco, que substituiu a antiga seleta de João Batista Regueira Costa, antigo Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco[24] (não sei se tem parentesco com o Gaspar).

Por trás das constantes reclamações das autoridades por melhores ordenados aos professores e escolas adequadas e higiênicas para os alunos, estava a expressão concreta do cotidiano do professor. O registro nos documentos oficiais, das transferências, remoções, licenças, permutas dos professores, ao longo do ano, expressa a força do apadrinhamento político, por um lado e, por outro, o poder de remover, transferir os professores de acordo

[23] SOCIEDADE PROTETORA da Instrução Popular. Relatório Apresentado em Sessão de Assembléia Geral realizada no dia 19/03/1908, pelo Presidente Professor Gaspar do Nascimento Regueira Costa. Recife: Typografia do Diário de Pernambuco, 1908.
[24] BELLO, op. cit..

com os interesses do serviço, mas muitas vezes interesse pessoal do dirigente que adquire este poder.

O livro de memória da filha de uma ex-professora primária, Aglae Lima de Oliveira, cujo título é "Adriana – Vida de uma professora, no Estado de Pernambuco, no tempo de Lampião" descreve com bastante clareza a situação de discriminação da professora primária por parte das autoridades políticas que, a seu bel prazer, transferiam para as cidades mais distantes do interior retardando ou tornando impossível o maior desejo delas de ensinarem na capital. Ela denuncia que se exigia sempre o máximo da professora, "em sacrifício, renúncia e abnegação" [25], que depois de passar por muitas situações constrangedoras nas escolas que ensinou pelo interior do Estado, sentia o menosprezo da profissão pela sociedade.

Outro livro de memória, "Coragem de Professora", de Dulce Chacon, tem um sugestivo capítulo, "O calvário de uma professora", no qual o excessivo controle do trabalho docente, por parte dos inspetores escolares, era um verdadeiro pavor para as professoras. O corpo de inspetores cresce de acordo com as exigências ao professor (a) [26]. Michel Foucault em "Vigiar e punir" estuda muito bem este controle, que nasce com a instituição da disciplina nos colégios, hospitais, quartéis e escolas primárias. Era um controle do corpo, do tempo, do espaço, que visava "tirar o máximo de um corpo", a racionalização do trabalho. Ele analisa a palavra quadriculamento, como sendo a colocação individualizada da pessoa, num espaço e num tempo calculado, com um centro para fiscalizar. No nosso caso, o inspetor, o professor, o diretor de grupo escolar teriam esta função na engrenagem descrita por Foucault[27]. A própria transição lenta entre a organização do ensino individual para um ensino simultâneo (que Foucault chama de ensino mútuo) na rede primária municipal, representa sempre o aumento

[25] OLIVEIRA, Aglae Lima de. Adriana – Vida de uma professora no Estado de Pernambuco no Tempo de Lampião. Recife: FUNDARPE, 1985.
[26] CHACON, Dulce. **Coragem de Professora.** Recife: Editora Universitária UFPE, 1979.
[27] FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Vozes, Petrópolis, 1989.

do controle do corpo e do espaço e de tempo do aluno e do professor, para que se aumente a racionalidade capitalista, que irá culminar com o modelo mais moderno de escola, o grupo escolar. Com uma maior divisão do trabalho e cada vez maior distanciamento do professor do processo e do produto do seu trabalho.

A conjuntura da década de 1920 foi discutida neste texto, nos seus diversos campos. No educacional, Nagle caracterizou-o como de volta da participação da sociedade nos debates e ações educacionais. Em Pernambuco é criada a Liga contra o analfabetismo, em 1917, que realizou a campanha que já mobilizava a sociedade brasileira. Recife havia dobrado sua população em menos de 30 anos e já participava de um processo mais intenso de industrialização e ampliação da circulação de bens no seu comércio[28]. Despontando o Recife como uma das cidades brasileiras onde mais floresceu a "Belle Époque". A agitação da vida moderna passa a fazer parte do cotidiano da cidade.

Em Pernambuco, em 1915, o ensino primário poderia ser considerado sofrível: para uma população de dois milhões de habitantes, 300 mil para a população escolar, apenas 20 mil alunos matriculados nas escolas primárias[29].

Os movimentos por alfabetização, em todo o país, foram aclamados como solução para os problemas da nacionalidade. No campo político, o debate se tornou intenso na imprensa e nas denúncias dos grupos políticos do governo e da oposição. Em Pernambuco, os governos de Manuel Borba (1918-1922) e Sérgio Lôreto (1922-1926) iniciaram mudanças na educação primária; com a reforma e construção de prédios escolares, os primeiros grupos escolares do Estado. Outra reforma importante foi a da Escola Normal Oficcial na gestão do médico e educador Ulisses Pernambucano.

---

[28] ANÚARIO da Instrução Pública da Secretária dos Negócios da Justiça e Instrução Pública do Estado de Pernambuco, 1924.
[29] CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Problemas de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919

No Recife, foi em 1919, na gestão de Lima Castro, que se observa este movimento de renovação do parque escolar com a criação do primeiro Grupo Escolar da Prefeitura, o "Manoel Borba" (em 1924, Recife chegou ao sexto grupo escolar). A pedido do Prefeito, foi feito um estudo por professores renomados de reforma da escola primária do município[30]. Dois deles são conhecidos: Candido Duarte, então atual Inspetor Geral do Recife, futuramente Diretor da Escola Normal Pinto Junior (antiga Sociedade Propagadora, fundada em 1872). O outro é o Gaspar Nascimento Regueira Costa que já tinha um vasto conhecimento da realidade da escola primária municipal devido à participação relevante na educação primária do Recife, já relatado anteriormente. Este estudo, encomendado pelo Prefeito Lima Castro, foi impresso como Relatório Ordinário, no ano de 1920. O estudo revela o lugar central do professor na condução de um método adequado, cumpridor dos horários e normas vigentes. Para o aluno, ainda é pedido um local de estudo arejado, com higiene e com móveis adequados (em 1918, grande parte dessas escolas tinham estes móveis). [31]

A transição que vinha se esboçando, desde o Império até a Primeira República, de transformação do ensino individual para o ensino graduado e seriado, é ilustrado por esta passagem do Relatório de 1920: "A uniformização que, além de trazer a vantagem do ensino simultâneo e, conseqüentemente, a distribuição eqüitativa por toda classe e de se poder medir o esforço e a capacidade do mestre, o aproveitamento do aluno, traz também a economia do tempo e da boa organização do trabalho na escola."[32].

Esta é a racionalidade capitalista, do qual falou "Foucault" no seu estudo da eficiência do método mútuo na escola primária européia do século XIX. Ele custa a ser implantado no Recife, mesmo com a intensificação da divisão de trabalho do sistema capitalista, em

---

[30] RELATÓRIO apresentado pelos inspetores das escolas do Município ao Prefeito do Recife, Coronel Eduardo de Lima Castro, em 18/05/1920.
[31] Ibidem
32 Ibidem,

formação no Brasil. O apelo feito neste mesmo relatório desmonta todo o discurso feito em prol dos Grupos Escolares. O relatório pede para que o professor prefira fazer a sua sala de aula na sua própria casa, para evitar atrasos de horários na entrada e na saída (de olho no "Bond") é contraditoriamente descrito. Esta incapacidade de acabar com as escolas isoladas demonstra a incapacidade de acabar com o analfabetismo, porque era da essência dessa escola, o aprendizado do Ler-Contar-Escrever. O Grupo Escolar, além de dispendioso financeiramente, era inadequado para debelar o analfabetismo.

Este estudo é sintomático da contradição básica da educação primária municipal: impulsionado por idéias importadas (agora o método Montessori) e pela necessidade da expansão da educação popular republicana, ela se deixa encaminhar pelos parcos recursos, que são mais ou menos injetados na Instrução Pública, quanto mais a sociedade (e seus intelectuais) pressionam e exigem uma educação que superasse o modelo da escola do "Ler-Contar-Escrever". Mas este tipo de escola, contraditoriamente, era reforçada como um meio eficaz na tentativa de superação do escandaloso índice de 80% de analfabetos no país. Então, a escola do "Ler, contar e escrever" foi reconhecida, mesmo com a sua precariedade, como necessária para debelar o analfabetismo.

Não é que a busca das origens seja sempre uma tentativa de procurar o sentido para a História. Nagle queria estudar a década de 30 e acabou começando no início da República[33]. Há estudos interessantes sobre a década dos anos 20 da educação. É nos escritos de Carneiro Leão que podemos ver o futuro, pois ele é um homem um pouco fora do seu tempo. Será com a perspectiva de mudança, que a maioria vai querer ver o seu tempo, mas são as permanências que completarão o quadro histórico que se quer construir da época. Por isso, meu trabalho

[33] SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **HISTÓRIA e História da Educação**- (o debate teórico-metodológico atual). Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

pretende descortinar mudanças sim, mas no ritmo das permanências de média e, por que não dizer, de longa duração.

Tentarei demonstrar nos próximos capítulos, que o período chamado de “malfadado” [34] em relação à cultura e à educação nos fins do Império (desta vez mais em Pernambuco do que em Recife) teve a sua relevância como um período de originalidade nas tentativas de modernização cultural e educacional das próximas décadas.

2.1 A Constituição da profissão docente no ensino público primário de Pernambuco

Traçando uma retrospectiva histórica do desenvolvimento do ofício do mestre e professor no Brasil, a partir do período colonial, encontramos os jesuítas da Companhia de Jesus como os primeiros mestres professores do Brasil. Exerceram o seu ofício na forma de catequese dos povos indígenas e estabeleceram uma forma tradicional de educação, onde a transmissão do saber e da cultura dominante parte de um mestre, que tem um saber superior, que, no caso dos jesuítas, são os ensinamentos da Igreja Católica, o qual através da catequese exercem uma inculcação doutrinária cristã e da moral católica.

No vazio da expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, o ensino passará a ser dado pelas ordens religiosas beneditinas, franciscanas e carmelitas que, além dos conventos, seminários religiosos, colégios de Frades, expandirão o seu ofício pelos preceptores e mestres domésticos, passando a exercer o seu ofício nas casas, fazendas e vilas, originando o Padre-Mestre, que também exercerá seu ofício em instituições educacionais

[34] Ibidem

como os primeiros colégios particulares, ginásios, liceus e nas poucas aulas régias públicas, passou a ser denominado de Mestre-Escola institucionalizado. [35]

O Mestre-Escola incorporará as características do Padre-Mestre e do mestre doméstico, portador de um saber erudito, centrado no mestre e que não necessariamente precisa de uma organização escolar para o exercício de seu ofício. O ensino nesta situação é fragmentado, sem regularidade e sem normatividade. O aluno estuda o que quer, como quer e no tempo que puder. E o mestre ministra aulas de acordo com sua convicção pessoal.

Com o Brasil independente, o Mestre-Escola institucionalizado, que ocupará seu espaço nas escolas públicas e particulares, manterá as características do ensino individualizado, coativo e fragmentado do período anterior, mantendo a tradição do Padre-Mestre, de ministrar o ensino confessional, através da doutrina cristã e da fé católica, expandindo esta tradição ao ensino nos lares domésticos, nas escolas isoladas públicas e estatais e nos colégios confessionais ou particulares. Estes últimos, abertos, geralmente, por membros de uma mesma família. Na segunda metade do século XIX, quando este modelo de educação dos estabelecimentos particulares, colégios laicos ou confessionais se consolidará, o Mestre-Escola terá alcançado seu auge chegando a diretores de colégios, dirigindo-os com a mesma rigidez disciplinar dos conventos e seminários religiosos e incorporando ao seu ofício conhecimentos enciclopédicos que alguns Mestres-escolas autodidatas já possuíam.

Mas é no magistério público que se criará um corpo docente disciplinado, normatizado, dirigido por um corpo administrativo e político do Estado, que proporcionará normas de controle da profissão, estabelecendo os primeiros critérios organizacionais na conformação deste profissional. Desde os critérios dos exames, concursos ou nomeações, da

---

[35] MENEZES, José Rafael. **O Mestre-Escola Brasileiro**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco-CEPE, 1980.

admissão e do exercício da função até o programa de matérias a ser encaminhado por lições compêndios e métodos a serem executados. Este controle é o primeiro passo para a uniformização do corpo docente, responsável desde os primórdios do Império na execução do preceito constitucional de abrir aulas em todos os cantos do Império. [36]

Estes professores que passam a ser recrutados nestes primeiros momentos do magistério Público em Pernambuco são originários da confluência dos saberes dos Padres-Mestres, do Mestre-Escola doméstico ou do institucional, como também da numerosa clientela de mestres leigos, que passam a ser recrutados para as aulas públicas, destinada às classes inferiores da sociedade. Portanto, o professor público nascerá de quatro fontes ao longo do século XIX: primeiro, o professor sacerdotal, imbuído da missão de professar a fé cristã e a moral católica; segundo, o professor doméstico, das casas e fazendas; terceiro, o Mestre-Escola; e o quarto, o contingente de professores leigos, que na ausência da Escola normal passou a ser recrutado nas próprias aulas primárias (geralmente nas camadas inferiores da sociedade), sendo considerados aptos àqueles que mais se destacassem na escola, sendo nomeados professores até menores de 16 anos de idade para ensinar.

A constituição do Império de 1824 garantiu o direito de qualquer cidadão livre abrir aulas, fosse pública ou privada e o Ato Adicional de 1834 reservou às Províncias a prerrogativa de conduzir o ensino primário no país[37]. No entanto, as deficientes condições de falta de recursos das Províncias e nenhum envolvimento do poder central, resultaram na predominância do setor privado e confessional da educação sobre o setor público e estatal.

---

[36] Dois projetos sobre educação foram estabelecidos nos primeiros anos do Império. Pelo projeto de Constituição de 1823, no seu artigo 250, propõe-se a criação de "escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais". E pela Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, que garante "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos." (contido em AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. Tomo Terceiro: A Transmissão da Cultura, São Paulo; 1958.).

[37] O ATO ADICIONAL DE 6 DE AGOSTO DE 1834 introduziu importante reforma na Constituição de 1824, transferindo às assembléias provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país. (op.cit, AZEVEDO)

Cobrindo somente o ensino elementar primário, a escola pública limitou-se, na primeira metade do século XIX, a ministrar aulas régias avulsas e fragmentadas, onde a freqüência dos alunos era mínima e motivou, em 1837, a aplicação de penalidades aos professores que dessem aulas com número inferior a 25 alunos[38].

O trabalho de pesquisa mais denso realizado sobre fatos jurídicos, acerca da educação no Império, foi realizado por Primitivo Moacir, que analisou e sistematizou a legislação educacional de 1824 a 1889[39]. Dois momentos se destacam nestes 60 anos de normalização de um sistema de educação pública e estatal, quando é analisada a trajetória de evolução da profissão docente. Em Pernambuco, o primeiro momento é o da implantação de normas que dessem conta da montagem do sistema de ensino primário no país. E aí se destaca a transplantação das idéias que vinham se gerando no continente europeu, na primeira metade do século, para ser gradativamente introduzida na legislação educacional ao longo da primeira metade do século XIX, destacando-se a de 1855[40], sem, no entanto, alterar o serviço precário fornecido pelas províncias, onde não existia escola normal de formação de professores nem um sistema de ensino uniforme e regular. Qualquer um podia abrir aulas e as aulas régias ganhavam contornos de aulas avulsas, fragmentadas, sem uma unidade legislativa e muito menos prática.

A década de 1830 se caracterizou pelo estabelecimento de normas, num contexto político de descentralização política do país, se configurando o controle estatal sobre a condução do ensino primário, pelo Liceu Provincial, que se incumbiria de tratar de todas as questões de organização do ensino primário, sobretudo da preparação e admissão do corpo

---

[38] MOACYR, PRIMITIVO. **A Instrução e as Províncias** (subsídios para a História de Educação no Brasil-1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
[39] Ibidem.
[40] A Lei Provincial de 1855 consagrou-se como reforma da Instrução Pública de Pernambuco (op.cit. MOACYR).

docente, apesar de que, na prática, não se constituiu nenhum corpo, apenas aulas avulsas. Um segundo momento foi na década de 1860 e 1870, representando um amadurecimento do que foi esboçado na legislação no período anterior e se estabeleceu em alguns fatos práticos, que promoveram um movimento de mudanças quantitativas e qualitativas da cultura escolar primária que se esboçava. Com a criação da Escola Normal, em 1864, apesar de bastante limitada, abriu-se perspectivas de mudar o quadro educativo da província, pela crença de que a questão docente era a questão central da educação. E, de fato, nos próximos vinte anos se tentará colocar em prática algumas idéias consagradas no mundo desenvolvido, para serem realizadas aqui. Será a narrativa das reformas educacionais acontecidas neste período, analisadas pelas fontes oficiais, que permitirá a compreensão de um movimento contraditório de intenções por uma educação moderna e a continuidade do quadro precário do ensino primário.

Nas primeiras décadas do século XIX, se procurará regular e unificar as práticas docentes através dos exames de acesso do professor ao ensino primário, a imposição do método mútuo em 1836, da criação da inspeção escolar e do Conselho Diretor da Instrução Pública de Pernambuco, em 1855. Mas, de fato, estas ações foram paliativas, como ficou constatado em críticas posteriores, que desmistificavam completamente aquilo que se baseava somente no corpo da lei. São críticas que apontam para a impossibilidade da implantação de um sistema de educação público obrigatório pretendido em 1838. Mas não só a obrigatoriedade escolar ficou aquém das intenções legislativas, o professorado não elevou a sua real importância e será escolhido por critérios de moralidade e não pela sua capacidade profissional. Não havia limite mínimo de idade para se ensinar no ensino primário. As próprias crianças saídas do ensino primário podiam ensinar às outras crianças, como havia sido principiado pelo método mútuo, o primeiro método exigido na instrução pública.

O processo de profissionalização do professor teve início quando da responsabilização das províncias, pelo Ato Adicional de 1834, pelo ensino primário do país. Apesar de a lei mandar abrir aulas em todas as comarcas dos municípios, as aulas régias de primeiras letras foram abertas pelo poder público, que providenciou a normalização e a regulação de ocupação destas aulas. Se bem que já existia uma educação doméstica disseminada pelas casas, fazendas e sobrados e aulas ministradas pelas ordens religiosas, foi a inspiração pelo ideário liberal da escola pública que possibilitou a conformação, pelo menos em lei, dos primeiros passos de regulamentação da profissão.

Em 1836, se estabelecem critérios para contratação de professores. Estes deveriam estar preparados na aplicação do método mútuo e ser devidamente examinados[41]. Em 1837 é criada a primeira lei orgânica do ensino, estabelecendo deveres e direitos aos professores[42]. Mas é em 1855 que se configura um maior volume de intervenções legais, estabelecendo um conjunto de normas e intenções, que procura conformar a organização de uma profissão responsável pela direção dos trabalhos de ensino. É estabelecido para a profissão docente, os primeiros critérios de acesso ao ensino público primário, critérios estes que ainda não tinham sidos configurados na legislação. O que se prescrevia para um professor? Que ele tivesse a maioridade legal, moralidade e capacidade profissional. Três aspectos que pretendem excluir aqueles que nenhuma capacidade legal demonstram ter. O limite mínimo de ingresso aos 18 anos procurava sanar o ingresso de alunos pequenos que conseguisse o término das aulas de primeiras letras e ingressasse direto no ensino. Um mal que percorrerá todo o ensino primário imperial. A moralidade exigida era um pré-requisito para se alcançar uma profissão que pretendia moldar o homem a uma determinada sociedade, de acordo com a moral social

---

[41] Lei de 1836 da Província de Pernambuco, autorizando a contratação de professores e instituindo o ensino mútuo (op.cit. MOACYR).

[42] A primeira Lei Orgânica do ensino no Brasil foi promulgada em 1827, mas em Pernambuco, a primeira Lei Orgânica do ensino foi instituída em 1837, estabelecendo normas gerais para o funcionamento do sistema de educação pública.

vigente, principalmente aos aspectos religiosos da doutrina cristã e moral católica. A capacidade profissional era estabelecida procurando conformar um mínimo de conhecimentos exigidos para o exercício da profissão docente. A aferição de conhecimentos será através de exames, nos quais seriam examinados os conhecimentos dos candidatos acerca das matérias, métodos e de sistemas práticos de ensino.

Mas é sabido que mesmo com esses critérios, a ausência da Escola Normal impossibilitava a formação de profissionais capazes de atingirem o conhecimento pedagógico necessário para alavancar o ensino primário. No entanto, esta intervenção no ano de 1855, procurava estabelecer, à luz da legalidade, condições para que se deslanchasse o processo da escola pública. Procurou-se contratar professores adjuntos, advindos da própria escola primária, representando uma tentativa de suprir a falta de professores, como também, a ampliação das aulas públicas.

Paralelo ao processo organizatório do serviço escolar e da respectiva profissionalização de seus agentes, que estabelecia o acesso ao ensino público com as devidas condições de habilidades requeridas, legislou-se, desde o regulamento orgânico de 1837, sobre os direitos adquiridos pelo professor no exercício de sua função. Estes direitos eram o complemento do controle e da normalização que se queria dar ao corpo docente que se pretendia formar. Em 1855, se deu a segunda tentativa mais completa de garantir estes direitos: como direito à vitaliciedade, à jubilação, algumas formas de gratificação e, em contrapartida, determinadas penalidades no não cumprimento de seus deveres.

Em 1864, com a criação da primeira escola normal em Pernambuco, a Escola Normal Oficial, se estabelece um marco na institucionalização da formação docente. Ficou estabelecido que para ingressar na escola seria preciso saber ler, escrever, contar, ter 18 anos

de idade e bons costumes. Estabelecia-se um curso de dois anos e ministrado por três professores. Apesar do marco histórico, a formação docente não alteraria o quadro de deficiência formativa do professor. Se exigia pouco, apenas os conhecimentos básicos da escola primária e a própria duração do curso, seria por algum tempo criticada por insuficiência de anos, para se poder ministrar os conhecimentos necessários ao professor.

Mas é na década de 1870, a década de efervescência cultural e política, principalmente em Recife, pelo crescimento da infra-estrutura econômica do país, associado a um movimento reformista do próprio Império, fruto das tensões sociais de uma sociedade escravocrata em decadência, que o Presidente da Província de Pernambuco, o Barão de Lucena, refletirá as mudanças de mentalidade frente às questões da organização pública do Estado e se colocará à frente de mudanças no próprio serviço de instrução pública, vista como o caminho mais consistente para alcançar uma civilização moderna nos moldes das grandes nações desenvolvidas do hemisfério Norte.

A década de 1870 é rica em tentativas de reformar a instrução pública e promover o apoio de membros da sociedade civil para o projeto de instrução pública do Estado. Se colocando na vanguarda do pensamento moderno na área da educação pública e estatal, o Barão de Lucena promove o Doutor João Barbalho para dirigir por mais de dez anos a Inspetoria Geral da Instrução Pública de Pernambuco. Desde a articulação com profissionais vinculados à educação para a criação da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, entidade de iniciativa particular, até as grandes reformas da instrução pública de 1874 e 1979, passando pela da Escola normal, em 1875, João Barbalho, junto a um grupo de professores, intelectuais e homens de letras promoveu ações no sentido da criação de uma imprensa pedagógica, a realização das Conferências Pedagógicas que permitem aos professores emitirem suas idéias educacionais e no movimento de tentativa de renovação de um modelo

tradicional de ensino para um moderno. Foram criadas, no final da década de 1870, com o incentivo de João Barbalho, associações profissionais de professores, que promoveram o encontro de posicionamentos no campo pedagógico com avaliações e participação no movimento abolicionista e a inspiração por um regime democrático que o ideal republicano procurava incorporar como bandeira por um novo regime político[43].

Nas reformas da Instrução Pública ocorreram mudanças na organização quantitativa e qualitativa do ensino, no currículo elementar da escola primária e da Escola Normal e na ampliação de processos pedagógicos modernos da Escola Normal, visando atender o crescimento da demanda educacional pelo ensino elementar. As reformas tiveram inspiração liberal e da educação e pedagogia modernas, quando passam a introduzir o ideário de uma educação pública e obrigatória e o desenvolvimento da iniciativa particular no fomento à educação primária, secundária e a nível superior. Na Reforma de 1874, iniciada em 1873, a instrução obrigatória é mais uma vez estabelecida, com apoio material às crianças pobres e, em contrapartida, encerra a fiscalização sobre o ensino primário em domicílio e incentiva a abertura de aulas por parte da iniciativa privada[44], culminando com o avanço liberal, no que diz respeito à co-educação dos sexos nas classes da instrução pública e em anos depois, a co-educação na Escola Normal Oficial, ação que a própria Sociedade Propagadora da Instrução Pública, de iniciativa particular, havia adotado, originalmente, no ano de sua criação, em 1872.

Foi com a Reforma de 1874 da Instrução Pública que se iniciou o movimento de participação de setores institucionalizados da sociedade, onde se buscava a integração da sociedade em prol da educação do povo. Foi introduzido o Conselho Literário com

---

[43] RELATÓRIO apresentado ao vice-presidente da Província Dr. Ignacio Joaquim de Souza Leão, em 15 de fevereiro de 1888, pelo Inspector Geral da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho Uchôa Cavalcanti.

[44] A REFORMA de 1874 teve início com as leis provinciais número 1.114, de 17/07/1873, e número 1.143, de O8/06/1874, culminando com o regulamento do ensino, em 27/11/1874.

participação de representantes de diversas instituições: a gerência administrativa dos assuntos referentes ao encaminhamento da Instrução Pública em Pernambuco. Representantes da Escola Normal Oficial do Ginásio Pernambucano, da Inspetoria Geral, cidadãos e representantes dos professores. Na organização do ensino, introduz mudanças que direcionariam alterações estruturais no mesmo. Como o princípio da seriação de classes, com a determinação de passar ao 2º grau apenas com prestação de exames no 1º grau e a adoção do método simultâneo, que inaugurava o método que atenderia às salas numerosas que gradativamente cresceram ao longo da década de 1870.

A reforma, que altera substancialmente a situação da Escola Normal,é a Reforma de 1875[45]. Foi a primeira reforma em relação ao primeiro regulamento, quando da criação da Escola Normal, dez anos antes: o curso normal deveria ser teórico e prático, exercido por cadeiras novas de caráter experimental e científico, como a Física, Química, fisiologia, ciências naturais, higiene e mais música e ginástica; ampliou-se de dois para três anos o tempo do curso normal e o número de professores catedráticos de três para sete, mais dois contratados, além dos professores das aulas práticas que seriam ministradas em aulas-anexas à Escola Normal, no molde das escolas modelo, de iniciação prática e profissional, visando preparar para o exercício da profissão. Também a abertura de nomeações para o ensino público de pessoas tituladas pela Escola Normal, sem precisar passar por concurso.

Outras mudanças que marcarão a nossa província no campo educacional, em comparação à outras províncias do país é a permissão de classes mistas, de ambos os sexos, no mesmo espaço das salas de aulas da Escola Normal. Mesmo com algumas ressalvas, como uma divisória instalada na sala de aula, separando os respectivos sexos, a medida possibilitou o avanço quantitativo da mulher no magistério, incluindo permitir à mulher o ensino nas

[45] REGULAMENTO da Escola Normal de Pernambuco, publicado em 16/01/1875, dando continuidade ao conjunto de reformas no ensino de Pernambuco, iniciadas em 1873.

classes de primeiras letras, a alunos de ambos os sexos até os dez anos de idade, posição que levaria décadas depois à predominância quantitativa da mulher na Escola Normal e no ensino público primário de Pernambuco e do Brasil.

A década de 1870 culmina com a Reforma de 1879, que procurou aprofundar a Reforma de 1874, nos pilares da liberdade de ensino e do ensino obrigatório[46]; duas conquistas liberais que pouco se efetivam, devido às deficiências nos planos de atendimento escolar para um número cada vez maior que procurava a escola pública. Por isto que na própria reforma, procura-se as condições de suprir a demanda educacional crescente, como a instituição de professores adjuntos para as salas mais numerosas; o provimento por contrato determinado, principalmente no interior, e a criação de escolas subsidiadas, que consistiria em pagar ao professor particular que abrisse aulas. O ensino obrigatório não se estabelecerá nem em décadas posteriores e o ensino particular se fortalecerá pela ineficiência do ensino público, destacando-se Pernambuco do resto do país, neste tipo de ensino[47].

Procurando dar um caráter mais profissional ao ensino primário, mais prático à Escola Normal e ao ensino secundário, que desde 1874 instituirá cadeiras no ginásio de ensino agrícola e industrial, voltadas para o atendimento do setor econômico rural e urbano em crescimento, a Reforma de 1879 promoverá uma melhor preparação do professorado e imprime mudanças na Escola Normal que refletissem no desejo de uma educação integral, de base científica, prática e profissional. Amplia os círculos de estudos da Escola Normal, tornando o plano de ensino progressivo e integral o sistema de admissão mais exigente para o

---

[46] REGULAMENTO do Ensino Primário de Pernambuco de 07/04//1879, que tomou a dimensão de uma Reforma, devido à consolidação de idéias que vinham sendo esboçadas ao longo da década de 1870. A Reforma prosseguiu com o Regulamento da Escola Normal publicado em 06/05/1879.

[47] EM RELATÓRIO de Abril de 1875, apresentado ao Ministro do Império pelo Diretor Geral de Estatística, foram divulgados quadros da posição das Províncias no ensino público e particular, destacando-se Pernambuco no quadro das escolas primárias particulares, em 2º lugar no número de escolas no Brasil – No "RELATÓRIO que ao Presidente da Província apresentou o Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em 30/01/1875."

ingresso naquela escola. Cria o curso de aperfeiçoamento que será conhecido como ensino primário superior, de preparação para o ingresso na Escola Normal e reforma o processo de exames do curso. Em contrapartida, permite a realização de exames na Escola Normal por pessoas de fora da Escola, procurando melhorar o suprimento de professores às escolas públicas. Em próprio relatório do Inspetor Geral João Barbalho[48], ele informa que a escola de aperfeiçoamento não pode ser criada e em relatórios posteriores na década de 1880, faz uma análise crítica das reformas realizadas na instrução pública que desfiguraram bastante o espírito da Reforma de 1879, regredindo, conjunturalmente, o anseio de renovação educacional em Pernambuco, num momento de expectativas positivas que, no Brasil, caminhava para a adoção de reformas modernizadoras, como a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879[49].

A Reforma de 1879 mexeu também com a Escola Normal e pretendia dar a ela mais eficiência do ponto de vista da qualidade do ensino, introduzindo comissão de exames com pessoas qualificadas de fora da Escola, assim como, exigências maiores nas notas dos alunos-mestres que faziam sua prática pedagógica na Escola-Anexa à Escola Normal. Outras medidas referentes ao magistério público, foi a delegação de maiores poderes ao Conselho Literário, uma espécie de conselho de instrução pública e a manutenção do dispositivo da lei, adotado em 1875, de entrada no magistério em cadeiras de 1º e 2º entrâncias, no sertão, por alunos titulados pela Escola Normal, sem a necessidade de ingressarem no magistério, através de concurso público.

---

[48] Nova Reforma da Escola Normal com a Lei n° 1488 de 26/06/1880, considerada um retrocesso em relação à Reforma de 1879.

[49] A Reforma de Lei - Leôncio de Carvalho em 1879, expressava os anseios de renovação escolar da década de 1870, desta vez inserido em Lei maior, do Governo Central. Dentre as medidas progressistas de renovação escolar tivemos a instituição da co-educação dos sexos até os 10 anos de idade e a tentativa de centralização das Escolas Normais para atingir o objetivo de maior uniformidade do corpo docente do país.

Fazendo uma retrospectiva do ensino normal em Pernambuco e no Brasil, este se iniciou mesmo antes da criação da primeira Escola Normal, como curso normal anexo aos Liceus Provinciais, pela adição de uma cadeira de Pedagogia no currículo, que através da congregação dos liceus, decidira pela formação dos profissionais das aulas públicas régias e da organização das escolas de primeiras letras. Os fundamentos pedagógicos dessas aulas percorrerá a Escola Normal por muitas décadas, que é o de um ensino livresco, clássico e mais voltado à formação literária do aluno, indicando o caminho percorrido por todo o ensino, sobretudo o secundário e o superior, que é o de preparar os alunos para exames, no objetivo de preenchimento de cargos no funcionalismo público e nas carreiras liberais, prioritariamente jurídica, que é a que se utiliza das letras, da retórica, como principal instrumento de trabalho. Aos poucos as Escolas Normais vão se afastando dos Liceus no Brasil, devido à necessidade de profissionalização de um corpo docente e culmina em Pernambuco com a criação da Escola Normal, em 1864. Afastamento que se consolidará em 1875, com o ingresso de mulheres nas Escolas Normais, gradativamente diferenciando-se dos Liceus, um instituto genuinamente masculino.

Esse ensino livresco e clássico de procedência da educação catequética-jesuítica começa a ser questionado pela presença de “Homens de letras” que mantinham relações estreitas entre instrução pública e o movimento científico, literário e jornalístico que despontava como um dos mais dinâmicos do Brasil, sob a influência da “Escola (jurídica) do Recife” da Faculdade de Direito do Recife e o amplo movimento literário, fosse na literatura e na poesia, ou no jornalismo. Estas influências já podem ser sentidas na busca pelos aspectos modernos da pedagogia que se destacavam nos centros desenvolvidos da Europa e da América do Norte. Os métodos modernos pedagógicos passam a se referenciar no legado de Pestalozzi e no Empirismo do Positivismo, que pretendem disseminar o ensino científico com base no experimentalismo prático, das ciências Físicas e naturais, procurando superar o ensino

livresco e clássico, baseado em princípios de memorização e repetição das lições decoradas. Procurava-se superar a escola de primeiras letras, do “Ler, contar e escrever” por uma educação integral, onde se desenvolve as faculdades infantis nos aspectos moral, intelectual e físico.

Estas questões vão ser colocadas em toda a década de 1870, especialmente em seu final, devido à participação ativa das associações profissionais de professores, conferências pedagógicas públicas e, principalmente, nos escritos de João Barbalho, que passarão a debater e propor o ensino intuitivo de Pestalozzi, através das Lições de Coisas, que seria utilizado, prioritariamente, nos conhecimentos das noções das ciências Físicas e naturais. A idéia de uma escola normal prática e com espaço para as escolas-anexas, que serviriam de modelo e experimentação para o ingresso no ensino primário, de professores preparados no modelo de uma educação integral, com caráter não apenas de instrução, mas de uma educação moral, voltada para valores cívicos e científicos.

A tentativa de melhorar a formação do professor pela Reforma da Escola Normal esbarrará nas condições propiciadas pelo ensino primário. Devido ao acesso de pessoas não habilitadas e as poucas habilitadas pela Escola Normal com formação precária, como também, das precárias condições de trabalho, referente aos espaços físicos das escolas, geralmente localizadas em casas insalubres, quanto pelas distâncias que o professor tinha que percorrer em sua carreira, geralmente do sertão ao litoral. O resultado era que se pretendessem aumentar o número de normalistas formados para ingressar no ensino público, facilitava-se o acesso às Escolas Normais e isto acarretava uma má formação que, geralmente, não ultrapassava os poucos conhecimentos que deveriam ser ministrados nas aulas primárias, que era o domínio apenas da leitura, escrita e das quatro operações.

Na medida em que cresce a importância da Escola Normal na formação de um corpo docente qualificado para exercer o ensino primário, esta mesma Escola Normal passa a centralizar as críticas pelas más condições da escola pública. A formação do professor passará a ser considerada, nos discursos oficiais, o caminho de superação dos entraves do ensino primário público. Os critérios de acesso dos candidatos à Escola Normal se tornou uma questão central do debate sobre a qualidade do aluno que entrava no curso normal. Pelos critérios de acesso dos candidatos à Escola Normal, mesmo depois da sua criação em 1864, se percebe que a exigência apenas das habilidades básicas da escola primária transformava a própria Escola Normal numa extensão do curso primário. Daí que, na Reforma de 1875, se atenta para este dilema e torna a entrada na Escola Normal mais exigente, competindo ao candidato o conhecimento de todas as matérias do ensino primário, que já era algo a mais do que as simples noções básicas do ler, contar e escrever. Posteriormente, se flexibiliza a entrada e esta é permitida na Escola Normal com simples diploma de aprovação no curso primário. A Reforma de 1879 criou o exame de admissão e um curso preparatório para o ingresso na Escola Normal, como condição para um melhor acesso a ela, mas teve suas intenções burladas pela Reforma de 1880, que desfigurou a reforma do ano anterior, flexibilizando novamente a entrada da Escola Normal, voltando ao critério de apresentação de simples diploma de aprovação no curso primário, como acesso à mesma.

O mesmo dilema da formação adequada para se ensinar no ensino primário se expressa nas leis que procuram aumentar a idade do professor que deveria ingressar no ensino primário. Na Reforma de 1855, alunos com até 12 anos de idade podiam ingressar na carreira docente, caso se distinguisse no curso primário, como professor adjunto. Tentando evitar esta situação, as legislações posteriores passaram a defender a idade mínima para o ingresso no ensino primário, 16 e depois 18 anos. Mas as tentativas sempre se mostraram frustradas, porque a denúncia geral era da falta de habilitação de parte dos professores e, mesmo os

habilitados da Escola Normal, deixavam muito a desejar. Ainda por muito tempo, a idade mínima não será respeitada e na falta de professores se procurará burlar a lei com a entrada de menores de idade no ensino primário.

Outro dado relevante do tipo de formação do professor na Escola Normal é o elenco de matérias, que a partir da reforma de 1875 se diversificará, acoplando o currículo de base literária e filosófica a um de base científico e experimental, acompanhando o desejo de tornar a Escola Normal uma instituição que preparasse pela prática o futuro profissional. Até a Sociedade Propagadora, de Instrução Pública de Pernambuco, que passará a atuar no ensino primário e na preparação das mulheres para ingressarem na Escola Normal Oficial, indicativo importante do avanço da profissão docente, incorpora em seu currículo um conjunto enorme de matérias de diversas áreas do domínio humano, tentando instituir um conteúdo enciclopédico, seguindo o movimento de tornar a educação não apenas de caráter instrucional, mas de caráter integral e científico, como se pretendia adotar na Escola Normal Oficial na década de 1870. O próprio estudo da ciência pedagógica que é descrito na Reforma de 1875 como teórico e prático, no programa de ensino aprovado em 1880, desenvolve a teoria e a história dos diversos pedagogos consagrados no mundo desenvolvido, que aplicavam os métodos pedagógicos mais modernos, que influenciou os educadores da década de 1870 e influenciará por algumas décadas à frente, como Pestalozzi, Rousseau e outras correntes de pedagogos europeus e norte-americanos[50]. Inclusive, mesmo com o acréscimo de um ano a mais de curso na Escola Normal, em 1875, para três anos de curso, este número sempre será questionado como insuficiente para dar conta do currículo, que vinha se ampliando ao longo da década de 1870.

[50] PROGRAMA de ensino da Escola Normal de Pernambuco-Organizado de conformidade com o disposto no artigo 61 do regimento interno de 17/09/1880.

Outro enfoque dado para a averiguação da qualidade da formação docente está na maneira como o professor era recrutado para ocupar vaga no ensino público. Se antes da Escola Normal os critérios mais relevantes eram o da moralidade, averiguada geralmente na folha corrida do candidato na polícia, após a criação da escola, o critério mais relevante será o da habilitação profissional adquirida na própria escola. Mas esta habilidade nunca será considerada como suficiente para o aproveitamento de um bom professor. E esta polêmica se instalará quando do privilégio adquirido pelos titulados pela Escola Normal de serem nomeados para determinadas entrâncias mais distantes da capital, sem se submeterem a concurso, cuja medida foi tomada pela primeira vez, na Reforma de 1875. A polêmica foi travada nos relatórios de João Barbalho, no ano de 1877, quando se discute as vantagens e desvantagens deste acesso livre aos titulados da Escola Normal sem a realização de concurso. Os defensores da medida alegam que seria um incentivo a mais para o aumento da matrícula na Escola Normal, garantindo-se uma "boa concorrência de estudantes" [51] e os contrários, alegam que o livre acesso permitiria ao aluno, não se empenhar tanto nos estudos, quando verificasse que o acesso ao ensino público estava mais "fácil e cômodo" [52].

Numa análise sintética de que formação era munido o professor do ensino primário, podemos afirmar que havia um pequeno número de habilitados pela Escola Normal. Havia uma grande quantidade de provimento por contrato, de professores interinos no interior, que possuíam ou não algum tipo de habilitação profissional, como atestam as reclamações dos relatórios oficiais. Em 1875, já se detectava que apenas 116 alunos da Escola Normal foram

[51] RELATÓRIO que ao Sr. Presidente da Província apresentou o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em 31/01/1877- Tipografia de Manoel Figueiroa de Farias e filhos.
[52] Ibidem.

habilitados em dez anos de existência da Escola[53] e seria preciso critérios para a abertura de concurso com profissionais não habilitados diretamente pela Escola Normal da Província. Os critérios foram os seguintes: 1°- Ter grau nas faculdades; 2°- Possuir diploma de ginásio; 3°- Cléricos; 4°- Bacharéis em letras; 5°- Senhoras da Sociedade Propagadora; 6°- Os examinados pela Escola Normal Oficial, considerados aptos[54]. Podemos constatar que desses segmentos, somente as mulheres apontavam para o futuro da profissão, conseguindo mudar o perfil da Escola Normal e do próprio ensino primário com a sua presença, porque os outros segmentos, em sua maioria composto por homens, foram deixando o magistério e procurando outras profissões mais rendosas.

[53] Em 1893, o governador Alexandre Barbosa Lima em relatório sobre a Instrução Pública de Pernambuco, descreve uma estatística comprovando esta minha afirmação; que mesmo aumentando o número de habilitados pela Escola Normal, a maioria dos professores do Estado ainda não provinham da Escola Normal, porque dos 437 diplomados por aquela Escola, apenas 286 formam o quadro dos 700 professores do Estado de Pernambuco, em 1893.

[54]BARBALHO , op. Cit., 1877.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DA PROFISSÃO DOCENTE: A IDEOLOGIA DA ORDEM E DO PROGRESSO.

Este capítulo estuda as representações sociais e as práticas discursivas adotadas a partir da década de 1870, acerca da profissão docente e do ensino primário na esfera pública e estatal. Como se produz, se distribui e se apropria um conjunto de saberes associados à veiculação de discursos fundadores de uma nova escola moderna, redentora e regeneradora da sociedade e a profissão docente, denominados de “Apóstolos do Saber”, imbuídos de uma missão cívica e patriótica, instrutiva e educativa, no cuidado aos futuros cidadãos de uma república democrática.

Dois processos históricos fundamentam o caráter “missionário” da profissão docente, patrocinadora desta sociedade moderna que se queria construir: o processo de escolarização da sociedade liberal, fundada no princípio da igualdade de oportunidades, gerada no processo de consolidação dos Estados-Nações capitalistas, e, na direção desse processo, o Estado como instituidor da escola primária elementar, que representam, no século dezenove, um dos maiores avanços sociais no sentido da democracia.

Propagandeavam-se as virtudes redentoras da escola nacional universalizante, que abrangesse toda população. A escola pública e gratuita, laica e obrigatória, era apresentada

como reafirmação do papel do Estado no movimento de garantir a autonomia do indivíduo e, ao mesmo tempo, dar condições para oportunizar esta autonomia através da educação popular.

Outro processo histórico que estruturou as representações sociais e discursos sobre o professor e o ensino primário foi a emergência da profissionalização docente, uma função que adquire seu cabedal na ciência pedagógica que se desenvolvia e na emergência de um conjunto de atribuições de caráter específico, pedagógico, que o diferenciava das demais profissões liberais e públicas do Império. Fruto da sociedade liberal e do pensamento iluminista que inaugura novas relações entre indivíduo e Estado, reconhecendo a vida infantil como parte diferenciada da vida adulta, o professor terá a missão de levar as luzes para a criança, de acordo com os pressupostos modernos, respeitando o grau de desenvolvimento dela e, conseqüentemente, a nobre missão de regenerar a própria sociedade através da educação. O meio pelo qual o professor deveria conduzir a sua enorme missão seria pela ciência, acompanhando o avanço que ela propiciava aos países capitalistas e, perifericamente, atingia os países pobres, através de um incipiente desenvolvimento urbano e industrial. Decorre, portanto, da valorização da ciência como um dos componentes fundamentais do homem moderno, disseminando o "culto pelas ciências, o gosto da observação e da experimentação" [1]. A ciência se transforma em veículo das transformações técnicas dos processos produtivos industriais no mundo, culminando no processo de profissionalização da ciência e, dentro do processo de profissionalização docente, como processo de especialização de "uma certa ciência limitada"[2], que articula um novo fazer pedagógico no contexto de um ambiente liberal, de surgimento de novas tendências pedagógicas, novos planos de estudos e remodelação dos sistemas e dos métodos de ensino.

---

[1] AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. Tomo Terceiro. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
[2] Ibidem.

Foi o ufanismo científico do século dezenove que proporcionou o movimento de renovação escolar das últimas décadas do século. O desejo das autoridades educacionais de introduzir o estudo das ciências e de seu respectivo método experimental se caracterizava pelo esforço de ampliar os planos de estudos para além do currículo básico das noções elementares, que era o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo aritmético, com a intenção de substituir a "Escola de Primeiras Letras" do Império, por uma escola que desenvolve uma mentalidade científica, novos meios de aquisição de conhecimentos, nova concepção de criança. Se gestava a noção de educação integral, articuladora de uma escola popular, que desenvolve-se a formação global do indivíduo, através da educação Física, intelectual e moral.

Para os intelectuais e reformadores daqueles tempos, a formação do homem moderno exigia uma soma maior de conhecimentos. Ancorados nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho, inicia-se a construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola. As exigências dos novos saberes escolares consolida o discurso da necessidade de formação dos mestres pelas escolas normais. Pretendia-se que estes, aos poucos, fossem saindo do rotineiro e ríspido ambiente escolar para um ambiente profissional mais complexo, próprio para atender as finalidades da educação integral. Para atingir este objetivo, os instrumentos necessários da profissão docente, seria o domínio dos programas de ensino e dos métodos pedagógicos modernos. Como informava o Relatório da Escola Normal em 1900: "o bom mestre tem que saber a matéria e como ensiná-la" [3]. E o primeiro reformador público da educação de Pernambuco, o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho, dizia que o professor deve

[3] RELATÓRIO Anual da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Recife, 1900.

“conhecer métodos e sistemas de ensino” e mais, os “modos de comunicar as diversas matérias” [4].

O método que, nesse momento histórico, tornava-se dominante nos discursos educacionais, era o método do ensino intuitivo, criado por Pestalozzi no século XVIII e divulgado no Brasil e em Pernambuco como “Lições de Coisas”, a partir do ano de 1879, com a Reforma Nacional de Leôncio de Carvalho. Quanto aos programas de ensino das escolas primárias, normais e secundárias, será adotado o ensino de conteúdo enciclopédico, baseado na reunião dos conhecimentos efetuados pela Encyclopédie de Diderot e D’Alembert, escrita no século XVIII, e pela hierarquização das ciências, definida por Augusto Comte, fundador da filosofia positivista, que influenciará os programas de ensino no Brasil, sobretudo no período republicano. Este conteúdo enciclopédico considera fundamental o estudo das ciências Físicas e naturais e seus respectivos métodos experimentais, acompanhadas de outras dimensões da educação integral, como o desenvolvimento do caráter, dos sentidos e da educação Física.

O processo de formação da educação nacional dos países europeus e dos Estados Unidos era acompanhado no Brasil, nas três últimas décadas do século dezenove, da expansão irregular da rede de escolas por todos os rincões do interior e da capital de Pernambuco e pela normalização e uniformização docente. A criação de escolas normais por diversas províncias brasileiras, a partir da segunda metade do século dezenove, comprovam a associação da questão vital da formação do mestre com a consecução do ideal da educação popular, propugnado por intelectuais, políticos e renovadores educacionais, mesmo no período imperial. Educação popular entendida como educação para os cidadãos livres e, posteriormente, na campanha abolicionista, para toda população. A profissão docente vai

[4] BARBALHO, U. Cavalcanti, João. Relatório da Instrução Pública de Pernambuco. – Estudo sobre o Sistema de Ensino Primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Recife: Tipografia de Faria e Filho, 1879.

sendo constituída, amoldando-se às imposições normatizadoras do Estado, que passa a estabelecer critérios para o exercício da profissão. Do universo dessas prescrições legais, também é possível reconstituir uma genealogia da profissão docente. As formulações para a compreensão da história da profissão docente devem ser esquematizadas em três aspectos: a) da formação pedagógica e profissional; b) do recrutamento para o exercício da atividade; c) do exercício da profissão propriamente dita. É aí que as representações das autoridades oficiais podem fornecer pistas para a revelação de uma contradição básica no discurso oficial, que é o de ressaltar as idéias inovadoras e idealizá-las e, posteriormente, constatar que, o que havia sido prescrito não correspondia à realidade. Rosa Fátima aponta esta contradição das fontes oficiais de "descrever práticas consoantes às orientações prescritas" e, por outro lado, "assinalar problemas na execução do programa" [5].

A análise de um período de meio século (1870 – 1920) permite observar que os temas recorrentes nos meios oficiais de comunicação pedagógica retrataram a não realização do esforço renovador do ensino. O processo de extensão do plano de estudos na reforma de 1874 consagrou o ensino enciclopédico, o que, para o momento, representou um avanço em relação ao ensino literário da Escola Normal e ao ensino das primeiras letras no ensino primário, acoplando ao próprio ensino literário, o ensino científico das ciências naturais e Físicas e a criação do curso agrícola. Este processo de ampliação dos estudos da Escola Normal, que irá culminar com a ampliação do próprio programa para o ensino primário, se tornará inoperante quando da sua aplicação, pois nos próprios relatórios oficiais percebe-se que eles são inexeqüíveis: eram programas "platônicos". Impossível exercê-los em sua plenitude.

O método intuitivo foi se impondo como método pedagógico ideal nos idos das conferências pedagógicas e da participação do Grêmio dos Professores Primários de

[5] SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

Pernambuco, na gestão do Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho. O método representava inovação no ensino, do ponto de vista da racionalidade do sistema de ensino que, de certo modo, respondia ao dilema dos programas extensos e de impossível aplicação. Este método será de pouca aplicabilidade por parte do professorado, por questões de ordem material e do uso indevido do mesmo. Entretanto, os problemas detectados na formação pedagógica deficiente do professor, na forma de acesso à profissão, nas condições precárias de exercício da função, de forma geral, são tratados pelas fontes oficiais, como problemas relacionados à incompetência do professor, realçando o esforço das autoridades para sanar o problema. Eis porque a Escola Normal Oficial de Pernambuco e a Sociedade Propagadora de Instrução Pública tiveram longos anos de esvaziamento, com um número reduzido de formados e, mesmo os formados, muitas vezes preteridos por professores leigos nas escolas públicas. Por outro lado, estas instituições eram aclamadas pelos poderes públicos como de enorme relevância para o ensino.

Se o ensino enciclopédico não alcançou seus objetivos e, portanto, foi substituído na intenção de renovação do ensino pelo método intuitivo, na prática, continuaram a conviver no Brasil, com os mesmos métodos tradicionais. Esta contradição de introdução de métodos renovados, centrados no interesse da criança com métodos tradicionais do ensino verbalista e mnemônico, não puderam ser modificados no Brasil, senão na década de 1920 com a expansão da “Escola Nova”. Antes desse período, pouca alteração ocorreu no ensino e o que foi tentado apenas se caracterizou pela remodelação da escola tradicional. Na prática, nem a ordem cultural nem o ensino mudará substancialmente com a Proclamação da República.

As fontes primárias que tratam da educação pública; relatórios e informativos regulamentares permitem detectar aquilo que podemos chamar de práticas discursivas, não apenas restritas ao discurso, à ideologia, mas sintonizadas com a prática cotidiana educativa.

O real não se insinua apenas nos fatos oficiais e ordenamentos jurídicos, mas no produto da prática cotidiana e nos discursos que retratam essas práticas.

Apesar da produção do material escrito partir de um lugar privilegiado na produção de informações (como relatórios da Instrução Pública, comentários introdutórios dos compêndios e artigos em jornais etc) fala-se de um lugar e este lugar delineia qual o sentido que os sujeitos querem dar a seus discursos, de acordo com interesses, muitas vezes, implícitos. Estas práticas discursivas confrontadas com os resultados que se almejavam para a educação pública, revelam o abismo entre o que se pretendeu fazer e o que foi feito e praticado no espaço da escola pública, que não era o espaço privilegiado de produção do saber pedagógico sistematizado. O espaço produtor do saber, se articula ao poder em busca de legitimação social e política da elite que se afirmava, seja no final do Império ou no início da República.

Nesse espaço, que é o lugar oficial de onde se relata a prática educativa, não se percorre apenas um sentido único. No momento de questionamento da escravidão e do próprio regime monárquico que lhe dava sustentação, forças renovadoras são liberadas e o sentido dos discursos tomam direções variadas. No momento de tentativas de reformas do próprio regime monárquico, surgem, predominantemente, nos centros urbanos, os sujeitos dos discursos e das ações que vão conformar uma alteração nos rumos da educação pública. São discursos que representam parte da ação prática educativa.

As mudanças no plano econômico e material do Brasil, a partir da segunda metade do século dezenove, vão ter rebatimento nas formas do pensamento político e intelectual. Na década de 1870, com o surgimento do abolicionismo, do republicanismo e dos conflitos internos após a Guerra do Paraguai, surgirá o que Gilberto Freire chamou de focos difusores de cultura nos grandes centros urbanos da época. Dentre eles, o Recife se destacará como

centro dinamizador de novas idéias nos campos jurídicos, filosóficos, científicos e educacionais, catalisados pela denominada “Escola de Recife’’, cujos grupos de pensadores demarcavam uma ruptura no campo do pensamento intelectual brasileiro. Divulgadores de novas concepções filosóficas como “o Evolucionismo, a poesia científica, o realismo de Zola, o Positivismo de Comte”[6], irromperam na cena cultural e filosófica do país, como o contraponto do pensamento religioso católico predominante. Esta escola de pensadores desenvolverá estudos das ciências humanas e sociais, articuladas às leis reveladas pelas ciências naturais aos domínios destas ciências.

Nota-se que a emergência desta elite intelectual é oriunda do mundo do pensamento jurídico, campo produtor da elite política ao longo de séculos, que juntos a outros segmentos tradicionais da elite, como os chamados “Homens de Letras”, jornalistas e escritores, médicos e demais setores sociais urbanos, promoveram idéias e atitudes no meio social e político a que pertencem e que participaram do esforço de origem estatal, das reformas do ensino e da constituição da escola pública de Pernambuco, ocupando, geralmente, cargos públicos no Estado. Para se ter uma idéia desta vinculação íntima entre a formação jurídica na Faculdade de Direito do Recife e a ocupação do cargo mais elevado da Instrução Pública, o de Inspetor Geral, citamos alguns nomes que se formaram em Direito e ocuparam o cargo em Pernambuco: João Barbalho, João Batista Regueira Costa, Artur Orlando. No Recife: Sebastião Galvão, Nascimento Gaspar Regueira Costa, José Agripino Regueira Costa. O diretor da Escola Normal durante um longo período, Olinto Vitor, e o primeiro dirigente da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, Pinto Júnior, também foram Inspetores Gerais da Instrução Pública de Pernambuco. Quase todos participavam da vida intelectual do Estado. Como exemplo; João Batista Regueira Costa e Sebastião Galvão, o primeiro autor de livro

[6] NUNES, Maria Thetis. História da educação em Sergipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: SEC/SE, UFSE, 1984.

didático e o segundo de um famoso dicionário de quatro volumes, ambos eram membros do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco e da Academia Pernambucana de Letras, junto com Pinto Júnior.

Como podemos constatar no estudo de Joaquim Murilo de Carvalho[7], esta elite percorrerá diversos estágios de ocupação de cargos públicos, iniciando nos estudos jurídicos e atingindo o topo da pirâmide ocupacional nos cargos eletivos de deputados e senadores, passando pela presidência das províncias, ministérios federais e em escalões inferiores, os "ministérios" provinciais. Só para citar dois casos de dois grandes pensadores, políticos e pedagogistas de finais do século dezenove, João Barbalho e Artur Orlando, caminharam da Faculdade de Direito do Recife a cargos no topo da burocracia estatal. O cargo eletivo de Deputado Federal, por Artur Orlando e de Ministro da Instrução Pública, por João Barbalho, em 1891, na República, aconteceu após longo período de atuação intelectual e política. Artur Orlando, considerado da 3º geração da "Escola do Recife", participante do debate filosófico e científico iniciado com Tobias Barreto e Sílvio Romero, teve uma passagem pela Inspetoria Geral da Instrução Pública de Pernambuco no período republicano, assim como, João Barbalho foi um notável Inspetor Geral da Instrução Pública no período de importantes reformas educacionais, no final do período imperial.

A ideologia liberal e o ideário cientificista, positivista, evolucionista e darwinista, orientará a base da prática discursiva desses primeiros inovadores educacionais, que se oporão ao modo de pensar da elite católica e inovarão com um discurso moderno no campo educacional, calcados nos ideais republicanos, por uma educação universal, pública e laica.

---

[7] CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**. São Paulo: Campus, 1980.

João Barbalho é considerado, por diversos estudiosos, como o precursor dos métodos pedagógicos modernos, participando como dirigente máximo da instrução pública em momentos de importância capital da educação em Pernambuco. Como da criação da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, em 1872; da ampliação dos estudos da Escola Normal Oficial de Pernambuco, fundada em 1864 e do mérito da introdução de medidas de política educacional de forte conteúdo liberal, que destacou Pernambuco, na época, como inovador em avanços sociais, principalmente do avanço do espaço da mulher na educação pública e de início de um processo de igualdade entre os sexos. Na descrição de seu Relatório de 1879, João Barbalho cita as medidas tomadas em 1874, quando ele próprio já era Inspetor Geral da Instrução Pública no Governo do Barão de Lucena, ressaltando os aspectos originais inovadores no encaminhamento do ensino primário público e privado. "Nomeadamente, a reforma de 1874 assinala um muito adiantado passo, pois consagrou o ensino passivo obrigatório, a liberdade de ensinar, a freqüência mista nas escolas, a regência de aulas de meninos confiada às professoras, livre escolha dos métodos de ensino, introdução das ciências elementares no programa escolar, instrução das meninas equiparada à dos alunos, subsídio às escolas particulares, reforma do sistema de provimento das cadeiras de ensino público, acesso por antigüidade e por entrâncias, inspeção extraordinária das escolas, reorganização da escola normal alargando o círculo dos estudos e melhorando a instrução pedagógica dos futuros professores, novo plano de estudos do Ginásio Pernambucano e novas providências quanto ao seu regime disciplinar e econômico"[8]. Rui Belo cita Mauro Mota, demonstrando o alcance social desta reforma: "Representava a medida do governador Barão de Lucena a coragem de investir contra uma cultura de preconceitos e tabus. A investida já ultrapassa a circunscrição do ensino. Atingia o regime social. Dava as costas aos mandarinatos urbanos e rurais, quando

[8] BARBALHO, op. cit..

deles procura libertar a mulher, tirando-as da reclusão das camarinhas, dando-lhes a maioridade intelectual” [9].

Estas mudanças terão também seguimento na Reforma de 1879, com a adoção de novos regulamentos para a escola primária, normal e o ginásio, na inovação da relação do Estado com os professores, incentivando a realização das Conferências Pedagógicas e da organização dos professores no Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco. Aprofundou os estudos científicos em detrimento do ensino literário, predominante na época, e inovou com a adição ao curso de Humanidades, dos estudos de Agricultura e Indústria, visando, neste caso, atender aos interesses da base econômica da província, a economia rural.

O pensamento moderno da geração de 1870 já incorporava a ideologia política liberal, que se consolidara nas nações européias e norte-americanas, que tinha a instrução pública organizada em bases nacionais e escolas de caráter público, universal e laico, que consagravam o padrão de desenvolvimento do sistema capitalista, com o direito individual à vida, à liberdade, à propriedade e à instrução. Outro caráter desse pensamento é o ufanismo científico que via a ciência como único meio para se atingir o padrão civilizado daquelas nações modernas, onde o debate das correntes filosóficas faziam eco nos promotores da educação pública, que procuravam comunicar os novos sistemas de idéias pedagógicas daquele mundo civilizado. Nos relatórios da Instrução Pública de Pernambuco, nas publicações da Sociedade Propagadora da Instrução e nos escritos do Grêmio de Professores Primários de Pernambuco se observa a incorporação do Liberalismo político e do cientificismo.

---

[9] BELLO, Ruy. **Subsídios para a História da educação em Pernambuco**. Recife: Governo de Pernambuco, 1978.

A concepção de mundo da geração de intelectuais vinculados à educação pública, nos tempos finais do Império, vinculava-se às contradições de um Liberalismo professado pelas elites no contexto de um regime monárquico de base escravista. Na medida em que o movimento abolicionista ganha cada vez mais força nos centros urbanos, estes segmentos vão incorporar com mais força os princípios de liberdade e igualdade, engrossando também os grupos políticos que desejavam a mudança do regime monárquico pelo republicano. João Barbalho, que fica à frente da Instrução Pública por uma década, representa aquele pensamento moderno, liberal e científico, responsável por reformas educacionais e, ao mesmo tempo, expressava seu pensamento católico, atrelado ao Estado que ele representava como autoridade pública. Como ele participou ativamente do movimento abolicionista, com publicações na Tribuna do Recife, acompanhadas de instituições educacionais como a Sociedade Propagadora e o Grêmio dos Professores, que articulavam eventos onde participavam como convidados os clubes abolicionistas da cidade, João Barbalho e sua geração, representaram a emergência de um novo imaginário que irá se consagrar na instrução pública, desde 1870. Este imaginário adotava um novo ideal que se traduzia na educação popular para todas as classes e indivíduos da sociedade, com a aparelhagem dos métodos pedagógicos mais modernos, com uma formação mais científica e técnica.

Apesar do caráter liberal das reformas de 1874 e 1879, comandadas pelo próprio João Barbalho, e do movimento de democratização da sociedade brasileira, com o abolicionismo e o republicanismo, auto-representar um posicionamento progressista nas instituições que vinculavam a educação pública, havia a convivência com elementos conservadores que procuravam espaços para sobreviver diante das forças do progresso, do moderno. O catolicismo permaneceu como elemento central nas finalidades educacionais do programa do ensino primário na gestão de João Barbalho, reforçando o ensino confessional na disciplina de doutrina cristã responsável em provar “as verdades do cristianismo”. Também, apesar do

princípio da educação popular, como oportunidade de todo cidadão nutrir-se da instrução pública, a finalidade da educação depunha contra a intenção liberal de desenvolvimento do indivíduo, idealizando a obra educacional como o meio de elevar a raça brasileira, considerada inferior pelas teorias racistas do pensamento científico e de preparação do aluno para o mundo da obediência e da disciplina, conhecedores dos seus direitos e deveres, sem ultrapassar os limites, sem o perigo de ameaça da ordem pública.

Os discursos comemorativos dos 20 anos da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, expressos na Memória da Sociedade Propagadora, em 1892, exemplificam bem as intenções saudosistas das duas primeiras décadas de sua fundação e os discursos recorrentes que definem o perfil ideológico liberal, o discurso científico, onde predomina o evolucionista e o positivista, do determinismo racial e climático como um dos componentes do pensamento do racismo científico.

Nos "discursos do 10º aniversário", em 1882, contidos na Memória de 1892, apresenta-se o princípio liberal da educação popular como aperfeiçoamento do regime democrático. "Difundir a instrução por todas as camadas sociais é, neste século, a preocupação de todos os governos, o programa de todos os partidos, o voto de todas as classes" e "que o século da democracia deve ser também o século da escola, porque só um povo instruído pode ser um povo verdadeiramente livre" [10]. Logo a seguir aponta o objetivo da instrução popular, como o de legitimação da ordem social: "o perigo é a desordem, a perturbação de todas as leis sociais, a anarquia enfim, no meio da qual periga e sucumbe a liberdade. E só a instrução popular pode garantir a promessa e conjurar o perigo" [11]. Este discurso da ordem também adquiria fundamentos científicos do Positivismo e do racismo

[10] MEMÓRIA sobre os fatos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora da Instrução Pública de Pernambuco. Recife: Tipografia do Jornal do Recife, 1892.
[11] Ibidem

científico, que segundo Thomas Skidmore fez parte do pensamento da quase totalidade dos intelectuais brasileiros de 1860 a 1920[12].

A Sociedade Propagadora foi muito aclamada pelo seu caráter voluntário e tinha como finalidade a difusão da escola pública, do primário até o nível superior, em Pernambuco. Ela foi a primeira a aceitar mulheres nos cursos de preparação para o ingresso na Escola Normal Oficial e permaneceu por longo tempo, junto a esta, a partir de 1885, com direito exclusivo de formar normalistas. Ela tornou-se uma instituição pedagógica que desempenhou papel relevante nos debates filosóficos, pedagógicos e científicos, incorporando idéias e ações de outras modernas instituições, que pretendiam alterar o padrão de cultura até então estabelecido. "Em 1872 pronunciou-se no país um movimento acentuado para o desenvolvimento da instrução; começavam por aquele tempo a penetrar no Brasil os fulgores das novas crenças filosóficas e com elas uma nova instrução dos deveres do homem e do cidadão" [13]. E incorporava o discurso dos novos saberes modernos: "o estudo científico do mundo e do homem invadiu o império americano e já aqui e ali vai penetrando nas regiões oficiais e, destas, em certas instituições públicas" [14].

O pensamento positivista se fundamenta na autoridade daqueles imbuídos do conhecimento dos mecanismos que movem à realidade positiva. "A família, a Pátria, a Educação foram compreendidas como forças no seio das nacionalidades vivas, encaradas como organismos destinados a desempenhar funções históricas" [15]. E a perspectiva de progresso no futuro, como um raciocínio evolucionista: "Assim, firmados os caminhos a percorrer em demanda do futuro, novos fatores de evolução nasceram e com eles os

[12] SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
[13] MEMÓRIA da SPIP-PE, op. cit..
[14] Ibidem.
[15] Ibidem.

estabelecimentos pedagógicos, como fatores de cultura" [16], que determinavam a educação como suporte daquilo que o Grêmio dos Professores define como o papel da instrução no combate "ao vício e ao crime" daquela população que precisava dela, para inserirem-se como sujeitos subordinados e inferiores na sociedade.

2.1 Ciência versus Religião: O Darwinismo Social, Positivismo, Evolucionismo, Liberalismo.

A expansão das idéias do darwinismo social e seus respectivos determinismos biológico e geográfico estabeleciam leis que definiam cientificamente regiões climáticas e raças humanas que se desenvolviam de acordo com a sua localização no globo, estabelecendo a existência de raças superiores e inferiores. Esta teoria do darwinismo social também fundamentava aquele discurso científico que, quando encarado filosoficamente, projetava o papel da educação no melhoramento da raça mestiça brasileira, caminho para a regeneração social nos finais do século XIX. A Memória da Sociedade Propagadora refere-se a esta questão e defende uma instrução que levasse em conta que aqui no Brasil havia "outra fusão de raça e vivemos sobre outro clima" [17]. Para garantir que esta visão de mundo fosse um projeto de toda sociedade, considerava-se o trabalho do mestre como a melhor forma da sua propagação: "qualquer que seja a expectativa de elevação de nossa raça, qualquer que seja a fé depositada na cristianização do mundo, todas as aspirações e esta fé dependem mais dos mestres do que das forças reunidas de todos os outros meios de ação". [18]

---

[16] Ibidem.
[17] Ibidem
[18] REVISTA da Instrução Pública do Rio de Janeiro, 1873.

A República consagra o Liberalismo político com a legitimação da ordem liberal e o Positivismo republicano. O ideal da ditadura republicana, dos positivistas, levo-os a um relevante papel nos primeiros governos militares, com Benjamim Constant, positivista desde os tempos do magistério secundário, como Ministro da Instrução Pública, de curta duração. Consagrou-se, também, o discurso higienizador das "massas". Educação e higiene passam a ser o binômio da ação fundamental do Estado. Atendendo às necessidades das aglomerações urbanas e do avanço técnico que a vida urbana exigia. A higienização, representando uma sofisticação do ideal de branqueamento, baseada nos ideais de melhoramento da raça, nos moldes da teoria do determinismo racial. O disciplinamento racional dos corpos e das mentes como meio para alcançar a regeneração social e nacional.

Artur Orlando, que escreveu "Homens e Letras" com Tobias Barreto e teve uma curta passagem pela Instrução Pública estadual, representa o pensamento que transitou pela educação pública e levou os debates sobre filosofia, ciências naturais e sociais para o universo educacional. Escrevendo à luz do positivismo de Augusto Comte e do evolucionismo de Herbert Spencer, que reuniam um forte consenso em torno da oposição às formas metafísicas e religiosas do pensamento, ele representava um pensamento intelectual em constante ebulição em um tempo de efervescência de idéias: "É importante situar a figura de Artur Orlando em seu tempo: maturação e saturação dos ideais do século dezenove com seus materialismos enfáticos e seus sintetismos vistosos; crises de idéias e de sistemas, advento de novos problemas, desequilíbrios políticos e econômicos no mundo; uma onda de renovação em matéria de estilos de vida, com as pré-figurações da modernidade. Transição para o século

vinte, com uma maior flexibilidade de pensamento e aberturas para soluções novas em matérias de concepção de mundo, da educação, da higiene pessoal, de tudo”. [19]

Artur Orlando percorreu uma trajetória mais eclética do que Tobias Barreto e Sílvio Romero. Passou pelo Positivismo, Evolucionismo e o darwinismo. Um ponto fundamental em suas idéias era o papel desempenhado pela educação popular. Ele resgata a idéia da evolução intelectual como elemento primordial do pensamento positivista e evolucionista. “Não se poderia hesitar, diz Augusto Comte, em colocar em primeira linha a evolução intelectual como o princípio necessariamente preponderante do todo da evolução da humanidade” [20]. Mas em um dos seus livros escrito em 1902, ele critica os excessos positivistas e cientificistas das correntes filosóficas que colocam a ciência como exclusividade da evolução social: “a mentira científica. Esta mentira é, no fundo, a mesma que todas as outras, sua essência é substituir a atividade da razão e da consciência, a nossa e a de nossos antepassados” [21]. A partir de um certo pensamento socialista, segundo Nelson Saldanha, Artur Orlando demonstra a limitação da ciência: “A ciência tem produzido deslumbrantes resultados sob o ponto de vista do industrialismo, mas não sob o do humanitarismo” [22].O fundamento político de Artur Orlando é o Liberalismo democrático, onde ele saúda a República que fora recentemente inaugurada, colocando a instrução pública como medida de primeiro alcance na constituição de uma república democrática: “Enquanto todas as camadas sociais não receberem uma mesma cultura intelectual e moral, o sufrágio popular será uma injustiça” e “a igualdade perante a lei não passa de uma impostura” [23]. Fazendo referências ao ideal republicano de educação, ele escreve que o ensino primário deve ser “leigo, gratuito e obrigatório” e que, para alcançar este objetivo têm-se que “nacionalizar a educação” através da escola, “para

[19] SALDANHA, Nelson. A Escola do Recife. Caruaru-PE: Edição da Faculdade de Direito de Caruaru.
[20] ORLANDO da Silva, Arthur. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco ao Governador de Pernambuco. Recife: Tipografia da Província, 1891.
[21] ORLANDO da Silva, Arthur. **Propedêutica Político-Jurídica**. Recife: Edelbrock, 1904.
[22] Ibidem
[23] ORLANDO, op. cit., 1891.

inaugurarmos um regime francamente democrático, sem despertar veleidades de separação, temos a necessidade de organizar a escola" [24]. E defende que, para se organizar o magistério, é necessária a nacionalização do ensino, que no período republicano se torna uma questão inadiável.

O Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife, José Agripino Regueira Costa, em 1913, definia sinteticamente, como a educação popular, idealizada por liberais e positivistas tinha uma conotação de controle político daquela massa ignorante que era acusada de ser o verdadeiro perigo das instituições, por isto ele defende a legitimação da "ação coercitiva dos poderes constituídos" [25] na conquista da educação popular. Ele defende um ensino cívico, onde se aprende a "obedecer à lei", a "pagar imposto" e a conhecer os direitos de "liberdade individual, de associação, o direito de propriedade" [26]. Inclusive, o ensino dos "direitos e deveres", um discurso recorrente, que tinha a linha mestra na concepção liberal de situar o povo em seu lugar, do dever do trabalho na sociedade liberal, com os respectivos direitos limitados no âmbito da "igualdade política perante à lei" [27], apenas uma igualdade formal, sem a contrapartida da igualdade econômica, pois que o direito à propriedade privada estava reduzido a uma minoria da sociedade. Este discurso de aprender na escola os "direitos e deveres" do cidadão se reveste mais como um discurso ideológico legitimador da ordem social e política, do que como aprendizado de um conteúdo escolar de preparação para inserção na sociedade, de uma forma autônoma e independente. Seria mais como uma peça na engrenagem social, de situar, hierarquicamente, o papel que cada camada social irá ocupar no todo social.

---

[24] Ibidem
[25] REGUEIRA COSTA, José Agripino. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife ao Prefeito do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1913.
[26] Ibidem.
[27] Ibidem.

Cada vez mais o Liberalismo de livre iniciativa, que tinha o mercado como regulador social, vai ficando para trás. O capitalismo se transforma em monopolista e imperialista e o Estado se torna o regulador maior da sociedade. O Positivismo é uma expressão desse Estado todo poderoso, pois acreditava numa ditadura republicana como forma de aplicar suas idéias para o conjunto da sociedade. José Agripino Regueira Costa defende o Estado como "salvaguarda dos direitos individuais". [28] E, Delmiro Farias, um professor do município do Recife, que escrevia em 1911 no Jornal Pequeno, apresenta os seus princípios de educação, fundamentados em princípios liberais e positivistas: "A instrução inspira o amor ao trabalho, consolida os princípios da liberdade, ordem, obediência e caridade, fazendo o homem mais hábil em seus ofícios e artes"[29]. Vincula a instrução obrigatória ao perigo do crime, dos vícios abjetos e da mendicidade. E demonstra a função da educação na perspectiva de um Estado liberal e positivo: "Educai" e "ninguém ousará impunemente ultrapassar a órbita de seus direitos" [30].

O pensamento que está na base do discurso da educação como regeneração social é o do racismo científico. Nos discursos recorrentes de regeneração da raça, regeneração social e regeneração nacional estão implícitos o pensamento europeu, de que em outras regiões do globo estão situados raças e povos inferiores. No Brasil, este pensamento irá conferir à educação e ao branqueamento da população, através de incentivos à imigração européia, a função de melhorar o Brasil. Carneiro Leão, que irá se consagrar nacionalmente como um dos precursores da "Escola Nova", em finais da década de 1920, apresenta em sua coletânea de discursos, denominada "Educação", produzida em 1909, que a educação deva se ocupar "da regeneração das classes e crianças miseráveis" [31] que nascem de uma "união triste", se

[28] Ibidem.
[29] FARIAS, Delmiro. Educação e Ensino. Recife: Imprensa Industrial, 1911.
[30] Ibidem.
[31] LEÃO, Antônio Carneiro. Educação. Conferência produzida no Salão Nobre do Ginásio de São Bento em São Paulo, por ocasião do Primeiro Congresso de Estudantes. Recife: Imprensa Industrial, 1911.

referindo à miscigenação de raças no Brasil: “E, assim, de um fusionamento tal, de íncolas na idade da pedra, de negros na idade do bronze e brancos degenerados, só um resultado medíocre poderíamos lograr” [32]. Para ele, esta situação poderia mudar, principalmente pela educação Física. Este discurso regenerador da raça, que vem desde o final do século dezenove, na República, se transformará em discurso higienizador, elevando a importância da educação associada à higiene, como disciplinadoras dos corpos e das mentes das massas urbanas.

O discurso científico que ganha materialidade no processo de evolução do ensino na segunda metade do século XIX, influenciado pelas correntes filosóficas do Positivismo, Evolucionismo, materialismo, que floresceram nos debates da “Escola do Recife”, se estende aos “Homens de Letras” que compunha o quadro dirigente dos educadores, políticos e administradores públicos que participavam das instituições de ensino em Pernambuco. Esses quadros dirigentes se formaram, atuaram nas instituições de ensino de Pernambuco e encaminhavam um discurso unificado, em torno da ideologia liberal e do pensamento científico. Eram quadros do ensino superior da Faculdade de Direito do Recife, de professores do ensino secundário, como o Ginásio Pernambucano e a Escola Normal Official de Pernambuco e instituições criadas pela sociedade civil como a Sociedade Propagadora, o Instituto dos Professores, o Grêmio dos Professores e o Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco. Uma característica comum a estas instituições é o seu caráter renovador, que é fruto das mudanças sociais e econômicas de finais do século, que propiciará no campo das idéias educacionais, tentativas de mudanças nos métodos tradicionais de ensino, como a memorização e a concepção tradicional de mundo e de homem do pensamento religioso católico. O discurso do Grêmio dos Professores em seus escritos sobre o método das lições de coisas aponta para uma oposição ao predomínio do caráter religioso no ensino e apela pela

[32] Ibidem.

introdução de um caráter científico, que era o de "despertar a atenção, não com os mistérios da supra-naturalidade, mas com o critério da observação e experimentação" [33]; demonstra que, o que não fosse natural, empírico e científico, deveria ser descartado. No debate da laicização do ensino, ficam claras as palavras que designam a oposição entre Estado laico e Estado confessional. Termos como, luzes versus "trevas da ignorância", luzes versus "superstições da humanidade", são palavras que marcavam uma oposição ao caráter religioso do ensino e do Estado, e propunha, no seu lugar, como meio de educar o povo, as luzes da ciência.

2.2 O Positivismo como forma de articulação entre o poder e o saber.

Na confluência dos discursos liberais, positivistas e do racismo científico se estabelece um imaginário social e político que, a partir das instituições, estabelecerá os parâmetros e princípios da educação que se pretende moderna, saber de um novo tipo. Este saber produzido terá uma dimensão prática, de circulação dos saberes pelos professores e, destes, para a sociedade, mas terá uma dimensão retórica, de estabelecer um discurso coerente e homogêneo, que pretende legitimar e conduzir uma hegemonia do poder político e ideológico, em disputa, na fase de transição do Império à República. No dizer de Foucault, a articulação do saber com o poder, estabelece as diretrizes de um "espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber, é gerador de

[33] MEMÓRIA da SPIP-PE, op. cit..

poder” [34]. Este poder tentará se reajustar permanentemente, através do saber produzido pela elite intelectual, aos novos rumos de desenvolvimento econômico e tecnológico mundial, com as novas formas de pensar cientificamente, de tipo moderno, que estará em constante embate contra com as bases sociais das economias agrárias e escravistas, assim como, contra o espírito cultural do humanismo clássico e confessional vigente no país. Daí o caráter de disputa de um pensamento moderno em meio a uma tradição secular de cultura. O destino deste saber e deste discurso, apesar de coerente e homogêneo, terá um sentido prático distante do apregoado, identificado nos constantes apelos dos intelectuais pela mudança de rumos do ensino, que pretendia superar o trinômio do ensino primário da época, que era o da escola do “Ler, contar e escrever”.

O positivismo é um saber que se tornou predominante na época, transformando-se em força material. O imaginário político do Positivismo definido por Carlos Monarcha demonstra a dificuldade em estabelecer uma compreensão única de Positivismo. “Para alguns, será teoria da ciência, perspectiva metodológica, filosofia da história ou sistema de idéias pedagógico-científico; para outros, religião laica e civil” [35]. De qualquer forma, os fatos e processos realizados no ensino e nas pesquisas científicas, a partir da segunda metade do século XIX são, em grande parte, devidos à sistematização metodológica estabelecida por Augusto Comte. É o Positivismo que irá fornecer aos renovadores educacionais a base do pensamento filosófico, que norteará seus discursos em forma de ações determinadas. Apesar de que o Positivismo foi bastante forte no sul do país, principalmente na capital Federal.

O Positivismo tentará realizar a distribuição dos novos saberes científicos, a partir da sua concepção de hierarquização das ciências, do método científico experimental e do estabelecimento de leis naturais universais, que comporão a discursividade e as ações por um

[34] FOUCAULT, Michel. L’ordre du Discours. Paris: Gallimard, 1971.
[35] MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

novo tipo de educação. Se bem que, Fernando Azevedo aponta o Positivismo no Brasil mais como filosofia política em busca do poder político, do que como método científico de análise do fato positivo. De qualquer maneira, no campo do discurso ele vai se tornando dominante, na falta de competidor à altura.

O Positivismo surgiu no contexto de intensificação da indústria e do desenvolvimento científico e técnico do mundo moderno, na emergência de novas formas de produção e sociabilidade, que a partir das conquistas do racionalismo científico, cujo saber científico se desenvolveu, sobretudo, pelas ciências naturais, Físicas e matemáticas, encontrou no avanço das ciências experimentais e indutivas, a elevação da ciência para métodos empiristas de observação e experimentação, tornando o Positivismo um método prático de observação dos fenômenos naturais e sociais, transformando-se no método científico por excelência, na explicação dos fatos positivos.

O Positivismo expressa a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz. Um verdadeiro “ufanismo científico” se instala nos meios científicos, pedagógicos, nas letras e no jornalismo, como alavanca de um progresso que viria inevitavelmente dos países mais evoluídos para os menos evoluídos. Este entusiasmo cientificista, que via a ciência como o único conhecimento válido, teve o Positivismo como base para expansão dos paradigmas experimental, indutivo e anti-confessional, que sobressaíram sobre outras formas de pensar o mundo. Este paradigma de caráter racional e experimental desbancava o pensamento tradicional humanista clássico, aproveitando os métodos das ciências da natureza, baseado na observação, experimentação e matematização e aplicando este método para avançar nos estudos da evolução da vida humana e das espécies animais, naquilo que Comte chamou de Física social, que hoje é a Biologia, que através da aplicação dos métodos das ciências

naturais, utilizando-se do paradigma evolucionista que acreditava que a evolução da vida e das espécies se passava na evolução da própria sociedade humana; por último, o paradigma determinista, que atribui ao comportamento humano às mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza, e que provocaria a corrente de pensamento que via no determinismo geográfico e biológico, derivando o determinismo racial, um dos componentes da formação discursiva acerca da educação, que acreditava na diferenciação entre povos e raças superiores e povos e raças inferiores.

Os pensadores do Positivismo e de uma corrente derivada dele, o Evolucionismo de Spencer, passaram a aplicar suas teorias de âmbito naturalista, evolutiva e experimental, para o pensamento educacional. Estas correntes filosóficas, que tinha a educação como essencial no desenvolvimento da sociedade, acreditava que a educação deveria considerar em cada homem as etapas que a humanidade percorrera até então. Para a sociedade humana, Comte tinha a teoria dos três estados, onde o pensamento humano e a sociedade superaria os dois estágios inferiores: o religioso e o metafísico, pelo fato positivo, racional e laico, baseado na experimentação. Para a educação, o pensamento fetichista da criança seria superado pela concepção metafísica, e esta, finalmente, pela positivista, no momento em que se chegasse à idade adulta. Portanto, três elementos se desenvolveram no processo de expansão do "ufanismo científico" no século dezenove, aplicados à concepção de educação das gerações novas pela geração adulta: o processo de análise do processo real da sociedade pelos métodos da observação, experimentação, análise e síntese na busca do fato natural e positivo; pela introdução do estudo das ciências naturais nos currículos escolares, a partir de uma hierarquização de disciplinas que tinha a Física, a Química e a Biologia como as mais importantes; por um processo evolutivo na educação, como acontece com a evolução de todo organismo biológico e social que, inexoravelmente, impulsionaria toda sociedade, através de uma evolução intelectual. Todos estes elementos incorporados ao fazer pedagógico, procurava

promover no aluno, um desenvolvimento prático, intuitivo e racional, base do espírito científico.

A ciência representava o elemento indutor do mundo moderno, portanto, cria-se uma auto-representação dos que escreviam sobre educação, de que os estudos e o espírito científico deveriam se incorporar aos novos saberes propostos para esta nova sociedade moderna. Palavras do discurso oficial, “como moderno”, “métodos modernos”, “liberal e progressista”, buscavam alternativas de superação do ensino existente, e adquiriam um sentido de mudança que, na prática, não ocorria. Os discursos apontavam para a substituição da escola do ler, contar e escrever, por uma escola que zelasse pela aplicação das ciências naturais e de um ensino prático, desenvolvendo o espírito científico, que contribuiria para mudar o ensino tradicional, de caráter mnemônico, rotineiro e confessional. Aquilo que era aclamado como moderno e progressista era barrado na prática, demonstrado pelo relato dos próprios educadores, que ao longo da Primeira República diagnosticaram os resultados educacionais como sofríveis. Analisando o conteúdo daquelas idéias modernas, do ponto de vista sócio-econômico, identificamos o Liberalismo e o Positivismo como mantenedores da subordinação das classes inferiores às classes superiores da sociedade, restringindo os direitos sociais do povo a apenas igualdade jurídica do cidadão, permitindo o progresso econômico para poucos e a garantia da ordem, como manutenção das posições sociais. A própria força adquirida pela ciência na teoria do determinismo racial e social, que focalizava a sociedade como mero reflexo de seus meios geográficos, como o clima e a raça, prescrevia para o país um modelo de sociedade que primasse pela melhoria da raça. Então, a educação popular, só seria popular, na intenção da busca em expandir a escola para atender a demanda crescente de alunos, mas que, na prática, o discurso moderno apresentava contradições e deve ser relativizado nos seus efeitos práticos. Caráter progressista no discurso, enquanto aprofundamento dos saberes modernos científicos, e mais, o reconhecimento do

desenvolvimento natural e autônomo da criança. E o caráter prático da educação real, considerado em sua materialidade, condicionado às oscilações da sociedade tradicional, rural e escravista, com a incipiente sociedade urbana-industrial.

A exceção à regra do discurso moderno e prática tradicional estava com o debate sobre a emancipação feminina e uma maior igualdade entre os sexos, fatos que ocorriam, na prática, com a expansão da escolaridade e do magistério feminino. É assim que se alude à mulher e à ciência como complementos necessários da modernidade: "nos surgirá enfim a aurora da redenção, e iluminada pelo clarão ridente dessa luz divina, a ciência, se precipitará com mais força no caminho do progresso" [36]; e sobre a mulher: "juntando à sua realeza de amor, de bondade e de doçura, a realeza não menos bela da ciência, da ilustração" [37]. Mas a mulher não estaria no mesmo patamar da ciência, ela ainda se deparava com a dura luta pela sua inserção no espaço público, que ainda era uma concessão limitada e em decorrência, segundo os discursos, de que aquele espaço lhe era concedido, devido a sua qualidade materna do cuidado com as crianças.

O processo experimental nas ciências desenvolvido pelo Positivismo, na segunda metade do século dezenove, permitiu o desenvolvimento de diversas disciplinas científicas pertencentes ao universo das ciências naturais e ciências humanas. Dentre o desenvolvimento das ciências humanas, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, se consolidará a pedagogia científica e experimental. Esta qualidade é explicitada nos escritos do Professor Delmiro Farias, quando ele diz que a "pedagogia do mestre-escola entrou para o rol das ciências" [38].

---

[36] CAPITÓLIO, Henrique. Pernambucanas Ilustres. Recife: Tipografia Mercantil, 1879.
[37] Ibidem
[38] FARIAS, op. cit..

Franco Cambi em sua "História da Pedagogia" expressa bem o significado da organização de uma ciência da educação, que aproveitava os pressupostos do projeto pedagógico do Positivismo para "elaboração da pedagogia como ciência por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos currículos formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como o conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como no do caráter." [39]Ao lado destes aspectos dominantes ele elege "outras características típicas da posição positivista." [40]

É exatamente esta disciplina, a Pedagogia, que possibilita a ponte entre a produção do saber, sua circulação e apropriação por meio dos professores. Pretendia assumir uma dimensão prática e integral, ampliando as responsabilidades pela condução do processo educacional, superando a educação rudimentar e instituindo a escola integral nas suas dimensões intelectual, moral e Física. Artur Orlando escreve na publicação das Memórias da Sociedade Propagadora: "da pedagogia como a ciência de desenvolver a inteligência, o coração e o braço humano; da pedagogia futura, não somente como método de pensar, mas também como processo de agir." [41] E seriam as ciências da natureza que dariam esta nova dimensão prática do ensino, na dimensão intelectual: "As ciências Físicas e naturais exercitam os sentidos, dão o hábito de ser e fornecem uma soma de conhecimentos positivos de um valor inestimável para a vida prática." [42]

No Relatório de João Barbalho ele apresenta uma organização da disciplina pedagógica, propondo a observância dos avanços da pedagogia no mundo e do papel do professor, que deveria se habilitar para ministrar esses conhecimentos pedagógicos e adaptá-

---

[39] CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
[40] Ibidem
[41] MEMÓRIA da SPIP-PE, op. cit..
[42] Ibidem

los ao meio brasileiro. Define que os professores tem que estar preparados para serem “dignos de sua missão”, através de um conjunto de atributos descritos na cadeira de Pedagogia da Escola Normal; conhecimento dos “sistemas e métodos do ensino” e os “modos de comunicar” aos alunos. Mas a direção da educação ficaria confiada a “homens práticos”, “experimentados” na “ciência pedagógica.” [43] Aqui demonstra a delimitação do espaço da produção do saber com o da transmissão desse saber, divisão de trabalho que particulariza funções distintas, mas que procura meios de produzir a ciência pedagógica de acordo com a correspondência entre as condições de produção desse saber, explicitado no discurso, com as condições de trabalho do professor e a respectiva eficácia em reproduzir aquela ciência, como participantes do universo da ciência disciplinar.

João Barbalho, em seu relatório que trata do ensino superior primário, destaca o interesse maior pela profissionalização docente, num momento de efervescência de uma década que colocou a instrução como interesse de Estado. Diz obedecer ao “espírito pedagógico moderno” [44] que, naquele momento, trabalhava com as correntes pedagógicas originárias da primeira metade do século, Pestalozzi, Froebel e Herbart e, da segunda metade, o Positivismo e o Evolucionismo. Estas contribuições formularam a representação da educação integral, que já era abordada por João Barbalho, como elementos fundamentais da educação que se procurava institucionalizar. Eram “os preceitos de educação Física, intelectual e moral.” [45]

Na segunda metade do século se destacou o Positivismo no ensino, devido a sua influência na composição das matérias do ensino normal e primário de Pernambuco, repercutindo na introdução de matérias científicas, produzindo um ensino enciclopédico, onde

---

[43] BARBALHO, op. cit..
[44] Ibidem.
[45] Ibidem

não ocorreu a substituição do ensino literário, mas uma junção ao científico. Apesar da proposta de mais desenvolvimento dos estudos científicos e a incorporação do estudo de agricultura e indústria no ensino normal e secundário, na reforma de 1879, este currículo, que se pretendia mais em consonância com o incipiente desenvolvimento urbano e com os interesses de desenvolvimento da base econômica rural, verá este intuito ser adiado, pelo menos até o final da Primeira República, pois o ensino permanecerá com o seu caráter literário e retórico, atendendo à função tradicional de preenchimento de cargos e funções no aparelho de Estado, produzindo carreiras no serviço público e nas profissões liberais, constituinte da elite política brasileira, associada à elite rural e oligárquica. Já Pestalozzi, que produziu sua obra no século dezoito e somente na segunda metade do século dezenove chegou ao Brasil, foi considerado como o grande mentor do ensino intuitivo, substituindo o debate predominante dos programas de ensino, pela aplicação do método intuitivo, uma evolução importante no sentido do lançamento das sementes da "Escola Nova", adotada em fins da década de 1920, considerando o aprendizado das crianças através de seus interesses e sentimentos.

A história de grande número de filósofos e pedagogistas do século XVIII e século XIX, passaram a ter espaço nas cadeiras e nos compêndios de pedagogia das escolas normais, que circularam por um número restrito de pessoas, condensando o que havia de acúmulo na ciência pedagógica de então. Conhecia-se no meio pedagógico de Pernambuco, ao longo do século XIX, as correntes pedagógicas que estavam presentes como fragmentos nos discursos e práticas, em finais do século no Brasil. Duas fontes de teorias e experiências estavam disponíveis àqueles que trabalhavam e se interessavam com educação. Era a pedagogia de Pestalozzi, Froebel e Rosseau, caracterizada pela pedagogia natural e humanista, onde se respeitava o desenvolvimento natural da criança, através do desenvolvimento da personalidade humana, a partir dos seus interesses e sentimentos. Outro universo pedagógico

centrava sua pedagogia no professor, como transmissor do conhecimento, podendo ser creditada a Herbart e Augusto Comte. A Herbart, que funda a pedagogia científica, coube-lhe a sistematização das etapas de ensino e a Augusto Comte, a ênfase no ensino intelectual, recomendando o ensino das ciências naturais como meio para atingir um elevado grau de amadurecimento intelectual.

O método de ensino intuitivo recebeu do raciocínio de caráter científico a contribuição das tendências filosóficas do Empirismo e do racionalismo e do ponto de vista do conteúdo científico, as descobertas e desenvolvimentos das ciências Físicas, matemáticas e da natureza. O caráter empírico da ciência é a grande inovação científica do século dezenove, que introduz a indução nos processos de descoberta científica, a partir da observação e experimentação dos fenômenos físicos e naturais, dando um caráter mais confiável à veracidade científica, significando a superação dos modelos racionalistas científicos de séculos passados, que construíram modelos apriorísticos sem a necessária constatação dos fatos, a partir da observação e da experimentação. Um compêndio de Pedagogia Escolar publicado em 1913, em sua segunda edição, sintetiza a importância desse processo naquela época: "O primeiro dever do mestre é aplicar suas faculdades de percepção ao estudo dos fatos naturais, isto é, observar a natureza, pois pela observação é que começa necessariamente a ciência. Mas, como observar a natureza? Por meio dos sentidos e, principalmente, pela visão e audição" [46]; e quanto à experimentação: "A observação por si só não é suficiente para dar-nos conhecimentos científicos completos" e "A ciência encontrou um meio produzindo artificialmente os fenômenos que a observação natural pode fornecer" [47] É o que se chama "fazer experiências" [48].

---

[46] BITTENCOURT, Pinheiro. Compêndio de Pedagogia. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.
[47] Ibidem
[48] Ibidem.

A produção do novo saber pedagógico não passa a ser apenas uma conquista da educação, mas da própria sociedade, que acredita estar prestes a se inserir ou ser inserida nas conquistas da ciência e das técnicas científicas, do espírito científico impregnado nos diversos ramos da atividade humana. Na área do ensino este ufanismo científico se dará mais na formação do currículo do que propriamente no espírito científico do aluno. Isto porque, apesar da insistência nos discursos de um ensino mais prático do que teórico, mais concreto do que abstrato e mais científico do que literário, só foi possível encontrá-lo mais no campo da formulação teórica dos programas de ensino, do que na construção de um espírito prático de um conteúdo novo, moderno. Portanto, o que se desenvolve é aquele ensino enciclopédico, no qual se reúne diversas fontes de saberes, diluindo o ensino científico na extensividade dos programas de ensino. Por isto, a grande divulgação do método intuitivo, como o mais viável para o professor atingir, porque se acreditava num mero mecanismo metodológico, sem levar em consideração o fundamento intuitivo do método, transformando-se o método intuitivo em mero transmissor de conhecimentos ditos científicos.

2.3 O Método Intuitivo

A divulgação ampla do método intuitivo em Pernambuco decorre do crescimento que a escola pública terá, a partir da década de 1870, prosseguindo no desenvolvimento do caráter reformista que o Império adotará até o momento de sua substituição pela República. Ele vai adquirindo uma feição mais redentora no período da Primeira República, quando ele representará um dado da renovação educacional, sem, no entanto, alterar sobremaneira o conjunto dos entraves à expansão da escola primária. O método intuitivo representa a

emergência da necessidade de atender a escolarização em massa e a demanda educacional, organizando racionalmente o sistema educacional e de conformação de um método oficializado, que unificasse a prática docente e, ao mesmo tempo, se daria a sua divulgação, através do debate, inseridas na publicação do Grêmio dos Professores, dos relatórios oficiais e de professores que se expressavam através da imprensa e dos canais oficiais.

Apesar do insucesso do método intuitivo, de criar um novo perfil de docente e do ensino, ele representou uma mudança enorme nas representações sobre o ensino e a profissão e, ao mesmo tempo, possibilitou o desenvolvimento de um novo saber pedagógico e um novo campo profissional, que condensava todos os avanços da adoção de métodos modernos pedagógicos. A publicação das "Lições de Coisas" publicadas pelo Grêmio dos Professores e por João Barbalho tornavam público e oficial a adoção do método intuitivo em Pernambuco. Rui Barbosa foi o primeiro a divulgar o método nacionalmente, através da tradução do livro de Calkins, sobre o método das "Lições de Coisas": "o único capaz de triunfar sobre os métodos verbalistas e a rotina pedagógica" [49]. Estabelecia o método como o mais moderno, defendendo-o como o principal elemento de mudança educacional, supervalorizando-o e tentando mudar de foco de interesse dos programas de ensino para a aplicação do método.

O método intuitivo consagraria o que os programas de ensino não conseguiram alcançar. Que foi a divulgação de regras práticas para o trabalho docente e a disseminação da mais avançada técnica pedagógica, em consonância ao avanço das ciências e o desenvolvimento de uma mentalidade científica que proporcionasse "o cultivo das faculdades infantis" de uma maneira inovadora e permitindo a organização de um sistema de ensino racional, compatível com as novas demandas sociais, que tiveram como fator preponderante, a expansão da escola primária no Brasil e no mundo.

---

[49] CALKINS, N. A. – Adaptado por Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

O método intuitivo representou, também, a substituição do método mútuo, lancarsteriano, que havia sido considerado outro grande método da primeira metade do século XIX. O método intuitivo percorrerá a mesma crença absoluta na solução da educação pública por meio de um método de ensino. A diferença é que o método intuitivo tinha um caráter superior aos outros métodos, como o misto, o simultâneo e o próprio mútuo, pois aquele procurava estabelecer princípios no campo do ensino e da aprendizagem da criança e os anteriores procuravam apenas a organização espacial da escola e das classes de aula. O método intuitivo representava uma conquista da ciência experimental, que estabelecia que o conhecimento se dava através dos sentidos, que em contato com os objetos sensíveis da natureza emitia sinais que seriam apreendidos pelo sujeito cognoscível, estabelecendo conscientemente uma resposta para aquela determinada observação e experimentação com o objeto do conhecimento, além de noções e definições a partir desta experiência. Pestalozzi recriou este mecanismo científico de busca do conhecimento em função do aprendizado da criança e estabeleceu o método intuitivo, através das "Lições de Coisas". Visando combater o ensino dito mnemônico, decorativo e rotineiro, o ensino intuitivo serviu como tábua de salvação da superação do ensino tradicional pelo ensino moderno.

É a partir da articulação de João Barbalho com um grupo destacado de professores primários, através do Grêmio dos Professores Primários, que são propagadas campanhas pela adoção das lições de coisas. João Barbalho oferta uma obra para o Grêmio e o próprio Grêmio publica um impresso contendo um estudo sobre as lições. O impresso considera sobre o "magno assunto das lições de coisas", o "mais interessante sistema de ensino do presente século" e o "único meio que pode facilmente encaminhar o menino a adquirir uma instrução

conscienciosa: a quem é importante obter, enquanto se não atinge uma certa idade''[50]. Para as crianças de menor idade, a situação do ensino puramente decorativo, que se exigia a memória como meio exclusivo de aprendizagem, era ainda mais grave. Por isso que o Governador de Pernambuco, em 1893, expressava a mesma preocupação da década anterior: combater a maneira das crianças memorizarem grosseiramente as primeiras noções de "leitura mecanicamente cantarolada de trechos não entendidos nem em regra convenientemente explicados''[51] ; propõe que se leve em conta o "grau de desenvolvimento cerebral da primeira infância, tornando-o menos abstrato". [52] Daí a solução do método intuitivo, que definia o aprendizado, partindo de noções concretas para o abstrato, do particular para o geral e do simples para o composto.

O método intuitivo no ensino é produto das correntes empíricas que colocaram a intuição como forma privilegiada de aquisição do conhecimento, passando a incorporar ao método científico, as técnicas de observação e experimentação e finalizando com a operação dedutiva e sintética. Mas é com Pestalozzi que o método científico experimental se reproduzirá enquanto método de ensino no campo da didática, um campo prático de ensino, no qual Pestalozzi desenvolveu suas experiências concretas de ensino em escolas por ele criada e impulsionou o estudo de pedagogia e psicologia experimental.

O método intuitivo no Brasil não é uma simples reprodução do método de Pestalozzi. Aqui se reproduz uma síntese que, em determinado período foi chamado de método analítico-sintético. Este pretenso método procurava reunir duas fontes pedagógicas distintas. As correntes idealistas, como a de Pestalozzi, que acredita no desenvolvimento natural e

---

[50] CONFERENCIA PEDAGÓGICA sobre Lições de Coisas e trabalhos da sessão aniversária de 25 de março de 1881 – Publicação do Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco. Recife: Tipografia de M. Figueiroa de F. e Filhos, 1881.
[51] BARBOSA LIMA, A. José. (Governador). Mensagens apresentadas ao Congresso Legislativo em 1893, 1895, 1896. Recife: Imprensa Industrial, 1931.
[52] Ibidem.

individual da criança no ato de aprender, e as correntes realistas, que visualizam o método de uma forma mais mecânica, determinista, que colocam o estudo das ciências naturais, físicas, como base do conhecimento científico e, portanto, necessário como instrumentalização para uso da vida e do trabalho.

Foram dadas ênfases diferenciadas na aplicação e nas práticas discursivas acerca do método intuitivo. Geralmente, as práticas discursivas se sobressaem às aplicações práticas do método; vide a falta de material de ensino necessária para a aplicação do método e da insuficiência da prática docente, considerada por longo tempo tradicional e rotineira. Mas, de qualquer maneira, as ênfases dadas ao método poderiam se aproximar mais ou menos do fundamento do método desenvolvido por Pestalozzi. Eram principalmente duas características enfatizadas: o naturalismo-pedagógico, que centrava o ensino nos interesses e graus de desenvolvimento da criança; e o naturalismo-cientificista, que centrava o ensino na transmissão do conteúdo pelo professor e procurava alcançar o desenvolvimento da criança, principalmente pelo aspecto intelectual. De modo geral, o discurso do método se aproximava do naturalismo-pedagógico, mas a prática concreta, quando havia o conhecimento razoável dos programas das matérias pelo professor, era que o ensino se tornasse mecânico e intelectualista, portanto, próximo da tendência naturalista-cientificista.

O método de ensino intuitivo que surgira com um caráter essencialmente pedagógico, focalizando a sensibilidade e o interesse da criança como essência da aprendizagem, adquiriu, ao longo do século XIX (o século do ufanismo científico, aperfeiçoado na segunda metade do século pelo Positivismo) um desvirtuamento cientificista, que proporcionaria um ensino mais de caráter intelectualista, conteudista, do que propriamente um método no qual a criança aprenderia a se inserir no mundo do conhecimento através de suas descobertas. Este desvio do naturalismo-pedagógico, caracterizado pelo desenvolvimento natural da criança, era o

naturalismo-cientificista. Apesar da tendência pedagógica moderna dos países desenvolvidos, de deslocamentos nas bases curriculares centrados nos conteúdos para os currículos centrados nas crianças e nos adolescentes, os positivistas brasileiros, diferentemente do próprio Augusto Comte, propunham uma sobrecarga no ensino das crianças nos primeiros anos, com conteúdos acima das possibilidades das crianças e desconsiderando os avanços da pedagogia e da psicologia no cuidado com o grau de desenvolvimento natural das faculdades infantis. Não apenas o método intuitivo foi impregnado desse espírito cientificista do Positivismo, mas todo o conjunto das disciplinas que se desenvolviam sob as bases do paradigma moderno e científico. Identificando os problemas deste ensino intelectualista, o Professor Delmiro Farias e o Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife e membro do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco, Sebastião Galvão, defendem em seus escritos que o ensino para os primeiros anos de escolarização deva ser mais "prático e intuitivo." [53]

Analisando a ênfase nas possibilidades do estudo da natureza, de levar a um maior desenvolvimento das faculdades infantis, o Grêmio dos Professores consegue explicitar bem este aspecto, no ensaio sobre as lições de coisas, em 1881. Ele propõe que um programa de ensino tenha como princípio básico fazer ver às crianças "a razão que tiveram os homens de criar os diversos ramos de ciências que especialmente se ocupam de explicar tais fenômenos." [54] E receita para o conteúdo do programa: "1º : Noções rudimentares dos reinos da natureza'', - "em face da intimidade em que se acha com a natureza"; "2º : Fazer aplicação destas noções aos seres isolados que se apresentam à vista do menino ou que lhe podem ser sensíveis de qualquer modo." [55] Nos relatórios da Escola Normal de Pernambuco, centro de referência na formação de parte dos professores primários, no ano de 1903, é nítida a importância que se dá ao estudo das ciências físicas e naturais e a exclusividade no estudo dessas ciências pelas

[53] GALVÃO, Sebastião de Vasconcelos. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Recife ao Prefeito do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1905.
[54] CONFERENCIA PEDAGÓGICA, op. cit.
[55] Ibidem

lições de coisas. Enaltece o desenvolvimento do espírito científico pelo estudo dessas disciplinas: “as ciências físicas e naturais fazem nascer o espírito de observação, o hábito de classificar os fatos” [56] e estes conhecimentos devem ser precedidos do preparo do aluno para as percepções sensíveis dos objetos da natureza: “As ciências físicas e naturais exercitam os sentidos, dão o hábito de ser e fornecem uma soma de conhecimentos positivos de um valor inestimável para a vida prática’’[57].

O naturalismo pedagógico se situa mais próximo do criador do método, Pestalozzi, que teve em Rousseau um grande inspirador. O primeiro considerava que a educação deveria levar em conta os estágios de avanço natural da criança e que o aprendizado se dava através dos sentidos, devendo cultivar os diversos aspectos humanos. Como dizia Pestalozzi, uma educação que cultivasse o braço, a cabeça e o coração. Rousseau foi o primeiro que teorizou a educação integral, mas foi Pestalozzi quem a colocou em prática, com as escolas que criou e dirigiu. Este tipo de educação só se aproximará do seu ideal na década de 1920, com a disseminação da “Escola Nova”; mas ela foi tecendo seu espaço, no âmbito da escola pública, através de autoridades educacionais e pelos poucos professores que conseguissem obter o conhecimento teórico e prático do método. No relatório do inspetor Geral da Instrução Pública, em 1897, Fellipe Figueroa, é descrito que “o que é preciso é que o mestre estude o caráter e as tendências do discípulo e não os faça passar por uma rude e súbita transformação”, [58] se referindo aqui à educação ríspida e grosseira do mestre-escola da escola tradicional, que ainda predominava nesta época. O Professor Delmiro Farias, em 1911, tecia diversos elogios a Pestalozzi, dizendo que ele colocou “a arte de ensinar em plano absolutamente novo, onde todos o imitamos há quase um século” [59]; define bem a necessidade

---

[56] RELATÓRIO Anual da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Recife, 1903.
[57]ibidem.
[58] FARIA SOBRINHO, Felipe Figueiroa. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco ao Governador de Pernambuco. Recife: Tipografia de Manoel Figueiroa de Faria e Filho, 1897.
[59] FARIAS, op. cit.

de centrar a educação no desenvolvimento natural da criança: “Daí, a grande necessidade do mestre na direção de sua escola, de bem conhecer seus alunos, estudando seu modo de sentir e de compreender nos diversos períodos psicológicos e fisiológicos da infância, pois não se pode auxiliar com bom êxito o desenvolvimento das diversas faculdades infantis, quando se ignoram as leis a que estão sujeitas e a sua maior ou menor atividade em umas e outras épocas” [60]. Não quer dizer com isto que Delmiro Farias praticasse o método de Pestalozzi a contento em sua classe de aula, até porque, em seus artigos, ele se dizia adepto do “progresso e Evolucionismo”, se colocando no campo da filosofia positivista, que ao aplicar o método intuitivo, se enquadrava no segundo tipo de prática deste método, o naturalismo-cientificista, predominante no aspecto intelectualista do método, centrado mais na transmissão do conhecimento do que no desenvolvimento infantil.

Carneiro Leão, que representou um dos grandes reformadores da educação da década de 1920, lançando as sementes da “Escola Nova” em Pernambuco, demonstra uma mudança de perspectiva na adoção do método intuitivo para a sua essência, enquanto método experimental e intuitivo, que respeitasse o desenvolvimento natural da criança e que contribuísse na superação do ensino mnemônico. Escreve, em 1909, que os alunos ainda “são obrigados ao raciocínio abstrato, prematuro, que os trucida e os aborrece” [61]. Numa outra citação, Carneiro Leão procura dar ênfase ao desenvolvimento natural do aluno, através de um ensino ativo, desenvolvendo naturalmente os aspectos intelectual e físico da criança, sem sobrecarregá-la com um ensino abstrato e intelectual. Falando sobre o método das lições de coisas ele escreve que “é este o método mais racional e perfeito, consistindo em se entregar a

[60] Ibidem
[61] LEÃO, op. cit.

criança à prática mais ou menos livre de seus desejos, à reação natural de seus atos, com o fim de substituir a ação pessoal do educador pela impessoal da natureza” [62].

Esta preocupação com a incompatibilidade entre um ensino científico, que se desenvolvia de forma abstrata, apenas pela descrição de fenômenos naturais e da vida cotidiana e um ensino centrado no desenvolvimento natural da criança, mais prático e intuitivo, teve adeptos mais consistentes no período republicano, donde se vislumbrava mudanças efetivas no ensino primário e na formação dos professores, na Província de São Paulo, por exemplo. Delmiro Farias demonstra saber da importância do método intuitivo associado a outros saberes pedagógicos, como a necessidade de conhecimento do próprio aluno pelo mestre, através da compreensão dos “diversos períodos psicológicos e fisiológicos da infância” [63]. E, numa tese para o ingresso na Escola Normal, em 1919, intitulada de “Ciência Matemática”, já são nítidos elementos de consolidação da educação nova, com o ensino centrado na criança, que teve o naturalismo pedagógico dos séculos XVIII e XIX e o método intuitivo, adotado nos anos de 1880, em Pernambuco, como precursores da Escola Nova, que rompia com o ensino tradicional confessional e com o Positivismo, intelectualista e mecânico. Nessa tese é demonstrado o que deveria ser superado em caso de impasse no ensino: “Combine-se quanto puder a ordem psicológica pedida pelo educando – a ordem das necessidades naturais em sua apresentação espontânea diante dos objetos interessantes – com a ordem lógica das ciências. Mas, no caso de incompatibilidade, não se vence a natureza senão obedecendo-lhe, sacrifique-se a ordem lógica” [64].

---

[62] Ibidem
[63] FARIAS, op. cit.
[64] TESE de Concurso à Cadeira de Geometria da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Da Ciência Matemática e sua Metodologia. Recife: Imprensa Industrial, 1919.

2.4 – As representações sociais acerca do professor primário

As representações sociais acerca do professor primário acompanha o processo de profissionalização docente que vinha ocorrendo nos países capitalistas, que consolidavam seus sistemas nacionais de ensino e estabeleciam um modelo de profissional que acompanhava as novas idéias pedagógicas e o novo modelo de sociedade moderna. Passa a se exigir do professor que ele desenvolva as faculdades infantis da criança, com base no desenvolvimento da personalidade humana dos três elementos exigidos para tal: o intelectual, moral e o físico. O professor público e a educação primária popular passam a desempenhar papel central no desenvolvimento das sociedades modernas. A Escola normal, de formação de professores, passa a desempenhar o papel mais relevante neste processo de profissionalização, uniformizando e controlando o conjunto dos saberes e normas que precisasse para o cumprimento das novas exigências da educação pública, universal e laica, adotado pelo professor. Necessitava-se de professores polivalentes, que dessem conta de uma formação geral e profissional, e que tivesse conhecimento do programa das matérias e da metodologia do ensino para cada matéria do programa.

No entanto, este processo de estatização e homogeneização da profissão docente não ocorreu sem contradições. No Brasil, Artur Orlando, em seu relatório de 1891, criticava a municipalização do ensino primário implementada pela República e pedia que a questão do magistério fosse centralizada pelo Governo Federal. Ele escreve: “A questão da nacionalização do ensino se prende intimamente a organização do magistério” [65]. As tentativas de uniformização do ensino vem desde as últimas décadas do período imperial, com

[65] ORLANDO, op. cit..

a excessiva disposição legislativa de alcançar, através de leis, decretos e portarias, a tal sonhada tentativa de unificação da prática docente com a adoção de programas, compêndios e métodos de ensino, que ao longo de décadas não conseguiram uniformizar o ensino. Como detecta Rosa Fátima, no ensino primário "não há uniformidade no ensino, cada escola tem seu programa, seu método, seu regime diferente" e "A impraticabilidade do cumprimento do programa era incontestável.''[66]

O primeiro passo para a profissionalização docente em Pernambuco aconteceu com a criação da Escola Normal Oficial, em 1864, e da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, em 1872. Estes fatos não foram suficientes para a formação de um corpo docente que modificasse a situação do ensino primário. Até a década de 1930 a reclamação era constante sobre a falta de preparo dos professores primários e isto leva a crer que o surgimento de novos saberes escolares, representados, sobretudo, por programas e métodos de ensino moderno, não foram suficientes para superar a "Escola de Primeiras Letras" do Império. Ora os programas das matérias de ensino eram limitados, ora pecavam pelo número excessivo de matérias. O método principal, o intuitivo, tornou-se insuficiente pela falta de material didático exigido e pela incompatibilidade entre um método racional e um sistema de ensino, baseado no ensino individual, que era o ensino praticado nas "escolas isoladas", escolas de um professor e uma sala só. As representações das autoridades públicas educacionais, da imprensa pedagógica e literária e de intelectuais vinculados à questão educacional, demonstram uma transição lenta na concepção de um docente que se formara como mestre-escola no Império, imbuído da moralização dos costumes, cujo predicado moral seria inquestionável, responsável pela instrução primária elementar para um profissional moderno de um sistema de ensino racional e científico, com um elenco sempre crescente de conhecimentos, em que a capacidade profissional estivesse acima da vocação inata que era exigida anteriormente.

---

[66] SOUZA, op. cit.

No Império, são oficializadas as aulas de primeiras letras que teria, conjuntamente com os institutos religiosos, a responsabilidade em ministrar o ensino primário. Desde a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino colonial, patrocinado pelo ensino jesuítico, entrava em decadência e se abria a possibilidade de um novo modelo de ensino: o ensino público ministrado pelo Estado imperial. Mas as ordens religiosas continuaram inspirando o ensino primário em todo o país. As aulas de primeiras letras instituídas pela Constituição de 1824 mantiveram o espírito de formação religiosa no ensino, tanto na organização do currículo como no método de ensino. O currículo, além das habilidades do ler, contar e escrever, prescrevia o sentido maior de formação religiosa com a apresentação dos princípios da moral cristã e de doutrina católica apostólica romana. O método de ensino se baseava no ensino jesuítico, que tinha o professor como o condutor da educação das crianças, de caráter instrutivo e religioso. É desse tipo de ensino confessional que se irá criar um imaginário social de docente vocacionado para uma das mais importantes funções sociais: o magistério.

A questão da necessidade da formação do magistério como uma questão nacional já vinha se delineando nos países capitalistas e esta importância se faz presente no Brasil, com a criação das primeiras escolas normais, na primeira metade do século dezenove, dentre elas a primeira, em 1835, em Niterói, mas, em geral, tiveram poucos anos de vida. A falta de um sistema nacional reforçava a dualidade dos sistemas de ensino e levava a realidade de pouco caso com as escolas normais, devido a sua vinculação com o ensino primário, que era relegado no império, em detrimento do ensino secundário e superior, ensino voltado para a formação da elite do país. A realidade da fragmentação do ensino primário, da inexistência de um sistema nacional que impulsionasse aquele ensino, tornou impraticável a formação de um corpo profissional disciplinado e ilustrado, como se pedia nos países de moderno sistema de educação pública. A profissão foi constituída da mistura dos diversos modelos que vinham se esboçando, sofrendo impactos do tradicionalismo do professor doméstico, do mestre-escola

das primeiras letras do Império, responsável pela instrução primária e por professar a doutrina cristã, com a pretensão da composição de um corpo profissional que desse conta da educação pública. A profissão vai percorrer o caminho de um modelo personalista, patriarcal, tradicionalista e religioso para um modelo de professor nacional, burocrático, científico e lógico. Ele vai deixar de ser o professor que devia renunciar à vida terrena, por uma vocação sacerdotal superior, para um modelo de professor que acompanhava a modernidade: dinâmico, afetuoso e profissional, impessoal, um funcionário público racional, como exigia o estado burocrático moderno.

A representação tradicional da profissão de professor como um sacerdócio foi a primeira que ficou gravada mais fortemente na constituição histórica da profissão. Diversos adjetivos foram formulados para aquele professor disperso dos conventos, engenhos e das aulas públicas das primeiras letras. A começar pela denominação de professor, como aquele que professa uma fé, uma verdade. Que, escolhido por sua vocação de estar numa das mais altas funções, cumpre o papel relevante de um juiz, sacerdote e pai. Foi assim que Almeida Oliveira designou, em um poema escrito no seu livro "O Ensino Público", editado em 1874, sobre as qualidades que um professor deve possuir: "Puro nos costumes, no dever exato. Modesto, polido, cheio de bondade. Paciente, pio, firme no caráter. Zeloso, ativo e tão prudente. Em punir como em louvar; agente sem ambições, apóstolo. Em quem a infância se modela, espelho em que os mundos se refletem. Mito e sacerdote, juiz e pai. Eis o mestre, eis o professor" [67].

[67] OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Público. São Luís - MA: Tipografia do Paiz, 1874.

2.5 A Mulher no Magistério

Apesar de ser bastante progressista para a época, Almeida Oliveira, que defende com afinco a presença da mulher no magistério, não foge à regra geral de considerar o exercício da profissão docente como de "influência igual à do sacerdote'', e explica melhor esta relação: "De feito, co-depositário da autoridade por Deus confiada aos pais de família, o mestre desempenha uma obra de Deus e precisa ter um coração bastante magnânimo para se constituir na razão de juiz e pai de todos os alunos." [68] Ele deposita confiança na religião, na família e na instrução, como instituições reprodutoras de uma sociedade patriarcal, justificadora de uma rígida estratificação social. Do professor se esperava abnegação, renúncia de uma vida mais abastada, por uma vida mais humilde, de tamanha missão, e só aqueles que tivessem vocação para um sacerdócio poderiam cumprir ofício tão nobre.

Uma segunda representação social da profissão, que se conformará na formação do magistério primário, advém do processo de feminização do magistério. O avanço da mulher no magistério, nos anos de 1870, já levantava diversas vozes na defesa da presença feminina na escola elementar, como no magistério. Tornando-se um processo inadiável, a defesa da mulher era feita de forma veemente, destacando, sobretudo, a aptidão pessoal inata da mulher, que seria o de educar a criança pelo sentimento e os dons naturais femininos adquiridos e desenvolvidos no lar e aperfeiçoados na escola por quem de direito. Almeida Oliveira, cujo livro esboça uma proposta progressista de ensino público, moderno e liberal, define uma argumentação lógica sobre o papel da mulher no magistério, como sendo um caminho natural em direção à infância escolarizada. "A mulher – proclama-se geralmente – é o educador por

[68] Ibidem.

excelência. Só a mulher sabe sorrir à infância. Ela só sabe empregar a carícia para despertar a alma e a simpatia para dirigir-lhe os primeiros vôos. Ela só conhece os caracteres do alfabeto da alma, porque só ela o estuda perto dos berços; quem não lhe viu o começo não pode adivinhar-lhe o fim. Portanto, doçura, sentimentos, bondade, tudo o menino encontra na mulher igual a si. Se para ele o homem revestido de autoridade é um ente terrível, a mulher, nas mesmas condições, é um ente amável. Daí o dom da insinuação, que falta no rosto e na voz do homem, e que a mulher possui em súbito grau para facilitar a transmissão dos seus conhecimentos.''[69]

Para que o argumento da mulher no magistério tivesse peso, diante de uma sociedade patriarcal, escravista e conservadora que não permitia, até então, espaços públicos para a mulher, era feito um reforço no discurso, absorvendo as tradições do mestre-escola do Império, reforçando nos argumentos a favor. Mira-se na qualidade sacerdotal do Padre-Mestre, quando alega o dom natural e superior da professora em lidar com as crianças. E evoca o mestre-doméstico, que prestará serviços de educadores para as famílias mais abastadas, como condição de absorção da mulher do lar doméstico para a escola do lar. Em relatório de 1897, da Inspetoria Geral da Instrução Pública de Pernambuco, se compreende melhor o argumento da escola como continuidade do lar: "A criança levada do lar para a escola cheia de temores e cheia de ternura, irá passar por uma brusca transição em seus hábitos se ali não encontrar nos primeiros tempos um certo carinho e uma certa benignidade tão necessários à atenção infantil." [70] E ir para a escola "Seria atirá-los de chofre a uma verdadeira reclusão onde as carícias e a abnegação materna são substituídas pela disciplina e pela rispidez, se ali não encontrarem uma espécie de continuação do lar."[71]

---

[69] Ibidem
[70] FARIA SOBRINHO, op. cit..
[71] Ibidem.

E, quando a mulher já predominava numericamente ao homem no magistério, combina-se valores tradicionais da religião e do dom natural a valores modernos, como o conhecimento científico, caracterizando o ideal de professor público como um professor institucionalizado, apto a obedecer ao detalhamento de habilidades, de conhecimentos e de condutas que o professor deveria seguir. Num discurso proferido na Festa da distribuição de diplomas de prêmios às alunas da Escola Normal da Sociedade Propagadora da Instrução, publicada pela Revista da Instrução Pública de Pernambuco, em 1902, se pede que a professora ensine com luz, amor e exemplo: "Ensinai com luz, desvendando os mistérios das ciências positivas e naturais"; "esta segunda maternidade lhe impõe o sacratíssimo dever e a dulcíssima obrigação de ser ainda mais amena, mais branda, mais amorável do que a fizeram os acasos do nascimento"; "Ensinai pelo exemplo'', "Sede vós mesmas um exemplo de mansidão, de virtude, de nobreza da alma aos olhos dos vossos educandos"; "Ensinai com a vossa fé, com a vossa religião". ''[72]

2.6 – Representações sobre a Educação Integral

A partir da década de 1870 disseminou-se o discurso da educação integral no Brasil e, segundo João Barbalho, particularmente, em Pernambuco. A educação integral representa, segundo Rosa Fátima, "uma profunda transformação na cultura escolar." [73] A educação integral, para reformadores educacionais e intelectuais da época, pretendia superar a escola das primeiras letras e junto às noções elementares do cálculo, escrita, leitura e doutrina cristã

[72] REVISTA de Instrução Pública do Estado de Pernambuco. Recife: Tipografia do Jornal do Recife, 1902.
[73] SOUZA, op. cit..

se somariam noções elementares de ciência e a formação do caráter, com o ensino de moral e civismo. Este conjunto de saberes necessitava de um professor institucionalizado, para que sua prática pudesse ser normatizada, para que ele pudesse cumprir a sua missão.

Na primeira metade do século XIX praticamente inexistiu escolas normais no Brasil e se exigia mais do professor a moralidade do que propriamente a formação profissional, inexistente em nível de instituição formal. O perfil de docente era aquele da aptidão individual inata, que já devia trazer seus dons, antes mesmo de qualquer experiência no magistério e o que era averiguado no ato da escolha seria sua ficha corrida, exigência que deixara muito a desejar para a tarefa de um profissional que deveria atender os desígnios de uma tarefa cada vez mais complexa, o da educação integral.

João Barbalho atesta estas exigências quando cita o professor e estadista Guizot, Ministro da Instrução Pública da França, em seu relatório de 1879, sobre o que deveria ser o professor ideal. "Deve saber muito mais do que ensina, para ensinar com inteligência e gosto, deve viver em esfera humilde, e, entretanto ter a alma elevada para conservar a dignidade de sentimentos e até de maneiras, sem a qual nunca alcançará o respeito e confiança das famílias; - deve possuir a rara aliança da brandura com a firmeza", - "não ignorando seus direitos, porém pensando muito mais nos seus deveres" [74]. Continuava o imaginário da abnegação e da renúncia e a aureola de santidade que representava o professor ideal. João Barbalho, no mesmo relatório[75], resume algumas atribuições do aluno que deve ser admitido na Escola Normal e, conseqüentemente, professores formados que atuarão no ensino primário: 1º) Que o aluno traga já uma "soma de conhecimentos" quando ingressarem na Escola Normal; 2º) Que as matérias sejam superiores ao curso primário; 3º) Que se saiba transmitir bem em cada disciplina; 4º) Que lhes sejam formados o caráter, "o cultivo dos sentimentos" e a "prática das

[74] BARBALHO, op. cit..
[75] Ibidem.

virtudes” 5º) Que os professores e a direção da Escola Normal tenham o saber e a moralidade elevados. Observa-se o papel que uma soma maior de conhecimentos tomava nas exigências da nova educação moderna que se almejava. Além da moralidade, da abnegação, do sacerdócio, ele deveria ter conhecimentos e saber como transmiti-los.

É dada uma ênfase aos programas de ensino, porque se acreditava que por eles se lançava a semente da nova sociedade moderna que se pretendia alcançar e a ação tomada foi a de acrescentar matérias ao tronco comum do programa de ensino, assentado no ensino literário e clássico. Somou-se, na Reforma de 1874, ao estudo das ciências naturais e físicas, o das noções pedagógicas e psicológicas e o das matérias de formação do caráter. A Sociedade Propagadora da Instrução, com sua memória, que melhor podia representar o corpo docente ilustrado, se pretendia como espelho desse professor que contribuía com os trabalhos da sociedade, apresenta um programa de matérias para o curso normal, que reúne uma variedade enorme de conhecimentos e se caracteriza pela denominação de ensino enciclopédico. As matérias propostas são: Língua Portuguesa, Aritmética (até proporções), Língua Francesa, Geografia e História Geral, Instrução Cívica e Moral, Elementos de Física e Química, Psicologia, Lógica e Estética, História da Literatura, Noções sobre as principais ciências e indústrias, Elementos de Ciências Naturais, Cosmografia do Brasil e Topografia de Pernambuco, História Geral do Brasil e, especialmente, de Pernambuco.[76]

Este ensino enciclopédico será criticado ao longo de mais de duas décadas pelos próprios educadores que conduziram à educação no Estado. A crítica representava desde a falta de condições do professor de poder transmitir aqueles programas exigidos, como também reforçar a propaganda da adoção do método intuitivo, como a nova esperança de solução do ensino primário, que os próprios programas de ensino não conseguiram realizar. A

[76] MEMÒRIA da SPIP-PE, op. cit..

crítica ao ensino enciclopédico também teve um caráter qualitativo, que era o de apresentar um programa menos teórico e mais prático, que subordinasse a memorização ao caráter experimental do conhecimento. Em 1924, em Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Pública de Pernambuco, é reforçada a crítica ao caráter intelectualista do programa de ensino enciclopédico e, como ao longo do tempo, aquela ênfase nos programas foi superada, "A instrução puramente mecânica, visando dar à criança conhecimentos abundantes sem lhes atender à qualidade, conforme se praticava outrora em que tudo estava no valor dos programas, foi banida das nossas escolas. Hoje, ao lado da cultura intelectual não se esquece o físico e o caráter, para completa garantia da integridade vital de um país." [77]

O que se acreditava como o grande instrumento para elevar o ensino primário para uma educação integral da criança, através da extensão do programa de estudos da Escola Normal e, conseqüentemente, uma boa distribuição para o estudo primário, se transformou no ponto de reclamações ao longo de algumas décadas. Este alargamento do programa na Escola Normal era o mesmo que coroava o ensino secundário com matérias científicas e pretendia contrabalançar as matérias consagradas ao longo dos séculos, as de cunho literário e clássico. O problema dos programas que se estendiam numericamente, mas não correspondiam a resultados diretos no ensino primário foi bem resumido em 1931, numa retrospectiva da educação primária, de que os programas não podiam repetir os mesmos erros do passado. "Nada, portanto, de programas autoritários, normativos, formalistas, enciclopédicos." [78]A extensão e as reformas dos programas não seriam suficientes para superar a cultura literária, clássica e livresca, impregnada no ensino brasileiro. E o professor ideal para tal tarefa, o professor ilustrado de conhecimentos vastos, com espírito de abnegação e de sacerdócio, não correspondia às novas exigências de um professor profissionalizado com diversas variedades

[77] ANUÁRIO da Instrução Pública – Da Secretária dos Negócios da Justiça e Instrução Pública do Estado de Pernambuco. Recife, 1924.
[78] ANDRADE, Geraldo. A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

de habilidades. Enfim, o programa e o professor ideal não atingiam o cerne da questão da pedagogia moderna, que era visualizar a criança sob o ângulo de seu desenvolvimento próprio.

A Tribuna Litterária, revista do corpo docente da Sociedade Propagadora da Instrução, em 1896, publica um artigo assinado pelo professor Moraes Pinheiro, tratando das "Reformas no Ensino". O mesmo sintetiza a crítica ao processo de extensão dos programas de ensino: "a maneira porque é a Instrução propagada em nosso país, necessariamente ficaremos contristados diante do insignificante resultado que se tem colhido, não porque tenha culpa disto o professorado, mas porque é ele obrigado a cingir-se a programas que longe de constituírem uma garantia para o proveito, quer dos que aprendem, quer dos que ensinam, pelo contrário, não passam de verdadeiros entraves.''[79] Ele analisa o que já era recorrente no meio pedagógico do Estado e exagerava naquilo que seria o único problema do ensino: "A causa única que encontramos para justificar semelhante fato é a má distribuição de matérias ou o seu excessivo número'' (se referindo ao ensino primário e secundário); "de modo que sendo o seu número limitado e compreendendo única e exclusivamente as que forem necessárias e compreensíveis para aqueles que as estudarem" [80], teriam melhores resultados.

Nos relatórios anuais de 1903 e 1904, da Escola Normal Oficial de Pernambuco, procurou-se dar a medida exata dos programas, após anos de debate, compatíveis com a distribuição das matérias na escola primária. "No plano traçado pelo Regulamento de 26 de janeiro não há uma só matéria supérflua. Poder-se-ia até dizer que ali faltam estudos necessários aos que têm de educar o povo; mas do mesmo modo que em 1864, quando se fundou a Escola Normal o plano de ensino que compreendia muito poucas matérias diferia

[79] TRIBUNA LITERÀRIA – Revista de Ciências e Letras sob a Direção do Corpo Docente da Escola de Ensino Secundário para Senhoras à cargo da Sociedade Propagadora da Instrução Pública - 1896.
[80] Ibidem.

muito do que hoje temos, o programa completo que se encontra nos estabelecimentos congêneres dos países civilizados não pode igualmente ser transportado para o nosso meio.” [81] Na verdade, há uma inversão daquilo que seria a principal questão do ensino primário, pois aposta-se no método como complemento do programa: “O bom mestre precisa saber a matéria que tem a ensinar e como há de ensiná-la” e, “O homem que tem somente o primeiro conhecimento é um homem instruído; o que tem um e outro é o que possui o saber profissional do mestre” [82]. Já há uma operação de desqualificação do conhecimento enciclopédico que se pretendia para o professor, em detrimento de um processo racional de aplicação do método, como instrumento de transmissão de um ensino exeqüível com as condições do meio. É o que nos diz este trecho do relatório de 1903: “Ninguém mais do que o mestre primário precisa ter uma cultura geral científica e literária, embora superficial”. [83]

Em meio aos processos de racionalização da produção e da vida social dos países desenvolvidos, o sistema de ensino moderno necessitava de um instrumento homogeneizador dos novos processos pedagógicos e de organização do ensino, que levasse em conta a escolarização em massa de novas camadas sociais. O Estado brasileiro vai procurar se incumbir desta tarefa, a partir do ano de 1879, com a Reforma de Leôncio de Carvalho (em Pernambuco, com João Barbalho), irá adotar o método de ensino intuitivo, como prática instituinte de uma nova concepção de infância; da difusão de uma mentalidade científica e de racionalização do sistema de ensino. Com o método intuitivo, se tentará mudar “radicalmente a formar de organizar o ensino e de executar o trabalho docente.” [84] Na organização do ensino, o método vem prescrito como uma forma de racionalizar o tempo das atividades escolares, auxiliado pela regularidade dos processos, baseados na ordem e na disciplina de classes homogêneas e numerosas, adotadas no ensino simultâneo, como também uma maneira

[81] RELATORIO, op. cit., 1903.
[82] Ibidem.
[83] Ibidem.
[84] SOUZA, op. cit.

de uniformizar o trabalho docente nas escolas isoladas, de ensino individual. No caso do trabalho docente, a adoção do método intuitivo vem exigir do professor a sua atualização no conhecimento dos processos pedagógicos mais modernos para atender o desejo do Estado de melhorar a formação pedagógica dos professores no próprio local de trabalho que, por seu lado, procurava divulgar o método pelos meios disponíveis da época: conferências pedagógicas, imprensa pedagógica, relatórios e regulamentos oficiais e, na República, com a criação da Escola Anexa elementar, no próprio espaço da Escola Normal de Pernambuco.

Na Tribuna Litterária, em 1896, a Itália é citada como exemplo de racionalidade do sistema de ensino, pois o que caracteriza o seu ensino primário "é a divisão do trabalho, a regularidade nos processos e a disciplina do corpo docente." [85] E apresenta os resultados dessa organização: "Desta divisão racional, desta regularidade e desta disciplina, resulta uma precisão admirável nos exercícios e ótimos resultados obtidos nas aulas." [86] Comparando os elementos citados com a realidade brasileira, o artigo define: "excetuada, entre nós, a disciplina do corpo docente, nada mais encontramos digno de nota em nossas escolas primárias" [87] Aí, a revista sinaliza que, na engrenagem do sistema social moderno, urbano-industrial, teria que haver um sistema de ensino à altura das exigências da nova divisão de trabalho capitalista. E, para o professor, o método e o novo aparelhamento didático moderno são os seus instrumentos de trabalho,as matérias de ensino. E os alunos a sua matéria-prima. Para o docente, o Estado oferecia a racionalidade do método, o tempo como controlador racional do processo de ensino e a criança como a peça amoldável na engrenagem.

Delmiro Farias descreve a supremacia do método e da racionalidade do sistema: "Na Instrução primária, porém, todo o progresso dos alunos depende em grande parte do emprego

[85] TRIBUNA LITERÁRIA, op. cit.
[86] Ibidem
[87] Ibidem.

do método adotado pelo mestre, assim como a ordem e a regularidade do ensino, no regime de classe, valendo talvez mais do que a própria instrução do protetor." [88] Este regime de classe se refere às classes homogêneas do ensino simultâneo, que atendia às escolas cada vez mais numerosas de alunos, localizada nas regiões mais populosas; que conviviam com a maioria das "escolas isoladas", que praticavam o ensino individual, mas mesmo assim, não ficavam isentas de aplicação de um método, que lhe fosse mais conveniente. É o que nos diz o professor neste trecho: "Quando os meninos são educados em casa de seus pais, ou na do professor, são rápidos os seus progressos, uma vez que se empreguem os métodos e processos mais a propósito, para a sua instrução e desenvolvimento das faculdades mentais. Quando, porém, reunidos vários meninos em uma escola para instruir-se ao mesmo tempo, complica-se por certo o ensino, pois que sendo obrigado o mestre a submeter muitas vontades distintas a uma mesma e única ação e bem assim distribuir o tempo entre todos para que os progressos sejam proporcionais à capacidade e à aplicação de cada um, torna-se por isso indispensável ao mestre procurar os meios capazes de que temos falado para a sua boa orientação." [89]

O método, neste caso, é primorosamente associado à idéia liberal de representar uma ação única, com oportunidade para todos, tendo o resultado que ser proporcional à capacidade de cada um, reproduzindo o princípio de sucesso somente para os mais aptos.

À medida que as exigências vão aumentando para o exercício da docência, as representações sociais da profissão apontam para um caráter mais profissional. As denominações de caráter pessoal como o dom, o sacerdócio, aos poucos, com a profissionalização pelas escolas normais, vão dar lugar às denominações como capacidade profissional, experiência, prática e aperfeiçoamento. João Barbalho já falava nas conferências pedagógicas, como meio para incentivar a prática e a experiência docente. Mesmo com a

[88] FARIAS, op. cit..
[89] Ibidem.

criação da Escola primária anexa à Escola Normal na República, a prática de aperfeiçoamento docente é realizada nas próprias escolas primárias, com as alunas-mestras da Escola Normal, contratadas como adjuntas de professores. Em 1913, o Inspetor Geral da instrução Pública do Recife pedia como documentos comprobatórios para a nomeação na profissão, documentos que revelam o caráter profissional do professor, mas também, as tradicionais exigências pré-profissionais. Documentos como: diploma de capacidade profissional; médias obtidas, especialmente na aula prática e atestado de moralidade, de bom comportamento e bons costumes. Numa tese para a cadeira de Sociologia Educacional da Escola Normal, em 1931, Geraldo Andrade sintetiza bem o que era requerido para um verdadeiro profissional da educação: "Não depende somente da aptidão individual inata, mas também da experiência, da preparação prévia dos que têm de exercitá-los" [90]. E, sobre as dificuldades da implantação da "Escola Ativa" no ensino primário, escreve das dificuldades daquele antigo professor "ilustrado" acompanhar as mudanças, com os velhos mecanismos de ensino: "Não se concebe como um professor já afeito ao pragmatismo da escola velha consiga, por si só e exclusivamente às custas das luzes e da orientação dos livros, instruções e portarias, transformar em realidade um ideal tão múltiplo e complexo." [91]

No processo de divisão de trabalho e racionalização do sistema de ensino, o método de ensino foi uma maneira de otimizar o trabalho do professor, que através de uma ação homogeneizadora, controlaria melhor as salas numerosas de alunos. Esta realidade ocorria nas salas com ensino simultâneo, com diversas classes em uma mesma escola que, no futuro, se transformariam em grupos escolares. No caso das escolas isoladas, que eram casas onde o professor morava ou tinha que alugá-las para tal, a divisão do trabalho escolar era diferenciada. Nelas, o professor ficava responsável pela parte administrativa, pedagógica e

[90] ANDRADE, op. cit.
[91] Ibidem.

pelo asseio, pois não existia nenhum outro funcionário que pudesse dividir as tarefas. Ele era responsável pela limpeza da sala de aula, da fiscalização do asseio das crianças e pela escrituração escolar. Em geral, nos dois tipos de escola, o professor ainda tinha que dar conta de ministrar o programa das matérias e conhecer noções de Psicologia e Fisiologia para poder acompanhar o grau de desenvolvimento pessoal do aluno. Num esboço de regulamento elaborado por Artur Orlando, em 1891, ele traçava umas das tarefas a que o professor era obrigado no trabalho de escrituração escolar: "anotar a saúde, o temperamento e a compleição, bem como o desenvolvimento de cada uma das faculdades intelectuais, morais e estéticas dos alunos, para remeter no fim de cada ano um mapa psico-fisiológico" [92]. O Grêmio dos Professores já reclamava da impossibilidade do professor dar conta de sua tarefa principal, que era a de ensinar: "Cumpre notar que quando falamos sobre o ensino nas escolas, segundo o atual programa regulamentar, temos sempre em mira a insuficiência de um só professor para o ensinamento de todas as matérias pelo mesmo programa requeridas." [93] As representações da profissão docente passam a reconhecer o caráter de proletarização da profissão, quando as relações de trabalho se configuram como uma relação assalariada e as representações acompanham a nova realidade do professor, não como o abnegado que renuncia a seu valor como mercadoria, mas afirmando-se como força de trabalho, como qualquer outra na sociedade. Este processo ocorre já no início do processo de organização da profissão no tempo de João Barbalho, em que é pedido em seu relatório os direitos de vitaliciedade, gratificações, elevação de vencimentos e jubilação para que se dê garantias à velhice e à família do professor. O Professor Delmiro Farias levanta questões que representam preocupações com a sua própria categoria, mas que não corresponde a uma consciência ativa de classe, pois os seus artigos representam um pensamento eclético, apresentando idéias positivistas, liberais e católicas, referentes ao seu lugar social, de comunhão com os

[92] ORLANDO, op. cit..
[93] CONFERENCIA PEDAGÓGICA, op. cit.

segmentos hierarquicamente superiores da educação pública. Escreve ele: "Ninguém, de boa fé, contestará que seja acabrunhadora e espinhosa a missão do professor nem que trabalhe com gosto, sem a esperança de uma recompensa."[94] E pede uma remuneração digna, correspondente à responsabilidade que é delegada à profissão. "Remunere-se, pois, eqüitativamente a esse funcionário, cercando-o ao mesmo tempo de dignidade e prestígio: faça-se com que a paga corresponda ao trabalho e as garantias à responsabilidade." [95]

As causas da feminização do magistério, além da aproximação natural com a criança, podem ser creditadas aos baixos salários, que levaram os homens a procurarem uma ocupação menos penosa e de maior remuneração para eles. A Escola Normal de Pernambuco, que nas primeiras décadas de sua existência vai ter um número muito pequeno de matriculados e, em meados dos anos de 1920, já recebia um número bastante elevado de alunos, é analisada pela Revista de Pernambuco, em 1926, que diz que a mesma se transformara em meio de vida para as professoras se manterem e, por isto, vai se matricular muita gente "sem vocação para o magistério." [96] Esta realidade foi detectada, também, no Anuário da Instrução Pública, em 1924, onde se almeja um professor mais preparado pela Escola Normal: "A seleção pela matrícula dos mais aptos é inquestionavelmente melhor, como medida liberal, e o governo adotou. É próprio às democracias que só as qualidades pessoais, de inteligência, caráter e sentimentos elevam o indivíduo e dão-lhe preeminência entre os seus concidadãos." [97] Novamente, a capacidade profissional associada aos requisitos pré-profissionais. Na homenagem a uma professora, na Revista de Pernambuco, há um elogio ao seu "caráter meigo e bondoso" [98] no exercício do magistério, destacando aquele dom natural historicamente reservado à mulher na profissão. Mas em um livro de memórias de uma professora, Adriana,

---

[94] FARIAS, op. cit.
[95] Ibidem
[96] REVISTA de Pernambuco – 1926.
[97] ANUÁRIO, op. cit..
[98] REVISTA de Pernambuco – 1926.

que ensinou na escola pública estadual, nos anos de 1920, ela revela a realidade da profissão: “O valor de uma mestra sempre foi menosprezado. Dela, sempre se exigiu o máximo em sacrifícios, renúncia e abnegação.” [99]

Conclui-se que, na medida em que a profissão foi se institucionalizando, conviveram dois tipos de representações sociais do professor: o dom natural, donde ele deveria dar tudo de si, devido à missão superior que lhe cabia e o caráter profissional, que se exigia de alguém que desempenhava uma função bastante complexa e necessitava de preparo profissional acima de tudo. Nessa convivência, quanto mais se exigia do professor abnegação e vocação, mais se aprofundava sua condição de proletário, com salários ínfimos para a proporção de sua responsabilidade, e mais ele se distanciava do produto do seu trabalho, não podendo atender à complexidade das exigências da educação integral da criança e sendo responsabilizado, em primeiro lugar, pelo fracasso da instrução e educação das novas gerações.

[99] OLIVEIRA, Aglae Lima de. Adriana – Vida de uma professora no Estado de Pernambuco no Tempo de Lampião. Recife: FUNDARPE, 1985.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO DE PERNAMBUCO

Para identificação do espaço de exercício do professor primário, utilizei o entrelaçamento que os relatórios, regulamentos, leis, regimentos internos do ensino nos fornecem, para a identificação das práticas dos professores e da organização do ensino, a partir da ótica daqueles responsáveis pelo acompanhamento, controle e avaliação do trabalho escolar. Não se pode atribuir veracidade a realidade posta pela legislação do ensino, mas buscar a repercussão, que nos relatórios dos inspetores gerais geraram avaliações e críticas do processo de implantação da lei e dos percalços que impediram a concretização daquelas mesmas leis.

As escolas públicas de instrução primária foram divididas em dois graus, desde a legislação de 1855 até a de 1879. O primeiro grau compreenderia as seguintes matérias, em 1874: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; elementos de gramática nacional; princípios elementares da aritmética e suas aplicações fundamentais em números inteiros, frações e decimais; sistema métrico; leitura do evangelho e história sagrada; elementos de história e geografia universal e história e geografia do Brasil, especialmente desta província. As do segundo grau são: principais fundamentos da constituição política do império; preceitos de higiene; noções de ciências físicas, aplicáveis aos usos da vida; noções de agricultura; geometria elementar; desenho milenar; noções de música e exercícios de canto; exercícios

ginásticos. Nas escolas do sexo feminino o ensino compreendia ainda os trabalhos de agulha e economia doméstica.

A crítica à insuficiência dos dois graus era constante nos relatórios e consistia na impossibilidade de um só professor ensinar nos dois. Mesmo em 1874, com as tentativas de renovação do ensino no princípio do ensino moderno, o mesmo mal é identificado "visto que esse ensino continua a ser transmitido por um só professor na mesma escola" [1] e com dois graus somente. Por isto, as Conferências Pedagógicas propõem, em 1879, a divisão do ensino como nos países desenvolvidos, em 3 graus, correspondendo ao acréscimo do curso infantil de 4 a 6 anos ao curso elementar e ao complementar, o último chamado de escola graduada. E, reforça a impossibilidade do professor ensinar matérias nos 2 graus.

Quando adotado o ensino de 3 graus, o preliminar, correspondendo ao infantil, o elementar, compreendendo os antigos dois graus do ensino primário e o complementar, um grau superior ao elementar; na prática, a partir da análise dos relatórios oficiais, o ensino complementar praticamente ficará relegado a apenas complementar do ensino primário, para quem desejasse ingressar como professor nele e, com a criação da Escola Normal, esta Escola passará a cumprir o papel de ensino complementar. Portanto, na escassez dos recursos e na priorização do ensino elementar, o complementar quase inexistirá, enquanto um grau regular e contínuo do ensino elementar. Em relatório enviado ao Governador Joaquim Correa de Araújo, em 1898, o Inspetor Geral, assinalará a deficiência do ensino complementar: citando o "resumidíssimo número de matriculados" [2] naquele grau escolar. Ele, se referindo ao interior do Estado, onde, naquela época, se situava a maioria das escolas estaduais e municipais, defende a priorização do ensino elementar ao ensino complementar e confirma a

---

[1] RELATÓRIO apresentado ao governador do estado Dr. Joaquim Correa deAraújo em 01/02/1897 pelo Inspetor Geral Felipe de Figueirôa Farias Sobrinho.- Recife: typographia de Manoel Fiqueirôa Farias e Filho, 1898.
[2] Ibidem.

ínfima existência do ensino complementar no Estado: “escolas que nenhum resultado prático tem trazido ao nosso ensino público, situadas, como são, na zona sertaneja.” [3]

Por muito tempo o ensino dado, mesmo precário, será o ensino elementar. O ensino infantil quase não existirá, apesar da existência de algumas classes infantis. E Carneiro Leão, mesmo em 1919, apontará a realidade da quase inexistência do ensino infantil e do ensino complementar em Pernambuco: “Qual a capacidade de crianças que, entrando analfabetas para as escolas aos 7 anos, já aos 10 ou 11 tenham terminado os seus estudos?” [4]. As Conferências Pedagógicas de 1879, além de mostrar o inconveniente do ensino dos dois graus por um só professor, apontava o problema de juntar numa mesma sala de aula, que geralmente era a própria escola, alunos de idades e adiantamentos diversos de aprendizagem. Além da sugestão de aumentar o tempo escolar, os discursos oficiais e as intenções práticas vão ser no sentido de formar classes homogêneas por idade e grau de adiantamento, e que progressivamente os alunos passariam de uma classe para outra e de um grau para outro, através de exames, que medissem suas capacidades. Aos poucos, o princípio da seriação do ensino se consagrava como um ensino mais moderno, racional e compatível com salas de aulas mais numerosas e escolas que começaram a abrigar mais de uma sala de aula no recinto de uma mesma casa-escola[5]. Mas este processo de distribuição racional das matérias por graus e classes, defendido por João Barbalho, em 1879, como preceitos da pedagogia moderna, propondo uma maior “gradação e paralelismo” [6] do ensino e observando o desenvolvimento natural progressivo das faculdades da criança, acontecerá somente com a adoção dos três

---

[3] Ibidem

[4] CARNEIRO LEÃO, Antônio. Problemas de Educação. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

[5] Por isto, o pedido dos intelectuais e educadores por uma educação com “mais emulação”, num contexto de salas de aula cada vez mais numerosas, incentivando a competição, como meio para a seleção “natural”, social do indivíduo, compatível com uma sociedade moderna emergente, capitalista, urbana e industrial.

[6] BARBALHO U. C., João. Relatório da Instrução Pública de Pernambuco- Estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Recife. typographia de Manoel Figueirôa Farias e Filho, 1879.

graus de ensino, quando a distribuição das matérias segue princípios pedagógicos na sua progressividade e grau de complexidade.

O primeiro método de ensino, o método mútuo, voltado para a organização espacial da escola e dos alunos em sala de aula, adotado em 1836 no Brasil, que pretendia ampliar o ensino para todas as camadas populares, através de monitores que auxiliariam o professor na classificação e divisão dos alunos em grupos de mesmo grau de adiantamento e na disciplina do conjunto da sala. Estes monitores seriam os alunos mais adiantados da classe, que ajudariam o professor na sala. Este método já pretendia superar o ensino individual, ensino predominante no ensino doméstico e nas aulas públicas régias, onde o professor dava e recebia a lição do aluno individualmente. Na prática, este método mútuo não vingará, porque na primeira metade do século XIX, o ensino público não terá nenhum crescimento considerável e o ensino permanecerá nos métodos tradicionais do ensino individual, resquício da educação doméstica.

Mas, ao longo do tempo, sempre se procurará aproveitar os alunos mais adiantados, para auxiliar o professor no trabalho individual com os alunos, adotando-se um método misto, a soma do individual com o mútuo. É na segunda metade do século XIX, que a partir do crescimento de matriculados no ensino público, especialmente na década de 1870, se tornará urgente novos modelos de organização da escola e dos alunos em sala. Surge o método simultâneo, acrescido de adjuntos de professores para darem conta das salas de freqüência numerosa. A proposta deste método estava contido em 1901, em relatório da Escola Normal, que ainda perseguia este objetivo, demonstrando a lentidão de sua implantação, em meio à maioria de escolas isoladas que adotavam ainda o ensino individual: “O cuidado de manter a ordem, dirigir convenientemente os exercícios de um grande número de alunos, absorve uma parte da atenção e do tempo que o professor deve, de preferência, aplicar à transmissão do

ensino”[7]. Portanto, o ensino simultâneo consistia em o professor dar aula a um grande número de alunos simultaneamente, falando a todos de uma só vez, com o auxílio, num primeiro momento de monitores e, a partir de 1879, a adoção de adjuntos de professores, que seriam nomeados, na proporção de 80 alunos para cada um adjunto e a cada fração de 30 alunos mais um adjunto. [8]

Em um artigo de jornal do Professor Delmiro Farias, ele demonstra as dificuldades do ensino nas salas numerosas de ensino simultâneo. Ele diz que quando o ensino é na casa dos pais ou do professor são rápidos os progressos, porém, “reunidos vários meninos em uma escola para instruir-se ao mesmo tempo, complica-se por certo o ensino, pois sendo obrigado o mestre a submeter muitas vontades distintas a uma mesma e única ação e bem assim distribuir o tempo entre todos para que os progressos sejam proporcionais à capacidade e à aplicação de cada um, torna-se por isso indispensável ao mestre procurar os meios capazes de que temos falado para a sua boa orientação” [9]. Para isto, propunha um meio de facilitar o trabalho do professor, em meios as dificuldades do ensino simultâneo: “Ao mestre cabe estudar o meio prático de incutir no espírito das crianças, de forma agradável, os princípios rudimentares do ensino, de maneira viável à inteligência e menos trabalhoso para o mestre.” [10]

Mas o ensino simultâneo só se tornaria realidade se as turmas se tornassem mais homogêneas, por idade e grau de adiantamento, para possibilitar que o professor falasse para os alunos com um mínimo de homogeneidade nos assuntos ministrados. Para isto, era preciso a adoção de classes seriadas em escolas que tivessem espaço adequado para a composição de salas de aulas divididas em classes. O modelo seria o da Escola-Anexa da Escola Normal, escola experimental dos alunos-mestres, que é citada em Relatório de 1886: escola sob “a

[7] RELATÓRIO Anual do Estado e Movimento da Escola Normal de Pernambuco. Recife,1901.
[8] BARBALHO, Op.cit., 1879.
[9] FARIAS, Delmiro. Educação e Ensino. Recife: Imprensa Industrial, 1911.
[10] Ibidem

inspeção dos respectivos professores, que distribuem entre eles, divididos em turmas, o serviço da direção das aulas, das lições, e bem assim os exercícios e exames das diferentes classes”... - “estudam a justa distribuição do tempo em horários cuidadosamente organizados, instruem-se no melhor modo de dividir as matérias em graus, seções e classes.”[11]

Mas seria impossível a adoção desse sistema racional em escolas isoladas de ensino individual, que persistira ao longo de décadas, predominando no ensino público. Carneiro Leão, em 1919, continuava ainda apelando para espaços escolares mais condizentes com o desejo de modernização do ensino e cita tipos de escolas compatíveis e incompatíveis com aquele desejo: “A escola reunida é a junção, num só prédio, de várias escolas isoladas que continuam a ter o seu mestre e os seus métodos, a mesma orientação e a mesma vida de sempre. O grupo escolar é uma escola, com vários mestres, seriadas em classes, onde o ensino é interdependente e cada classe sob a direção de um mesmo professor, só tem alunos de um mesmo adiantamento, que estudam as mesmas matérias, no mesmo grau.” [12] Se é atestado que salas homogêneas do ensino simultâneo só eram possíveis com prédios próprios, como os grupos escolares, observe-se que “as vantagens pedagógicas que advém do fato de um mestre dirigir uma só classe, ensinando a todos as mesmas disciplinas, pelo mesmo método” [13] não será coroada de êxito, senão na década de 1920, quando ocorrerá em Pernambuco, o aumento no número dos grupos escolares. Antes disto, só ficará o desejo, coexistindo poucas escolas que eram obrigadas a atender um número crescente de alunos, com o método simultâneo mais o auxílio de adjuntos, com uma grande maioria de escolas isoladas de uma sala só.

---

[11] RELATÓRIO Apresentado ao presidente da Província em 1886 pelo Inspetor Geral Dr. José Austresesilho Rodrigues Lima. Recife. Recife: Typographia de Manoel Figueirôa Farias e Filho, 1886.
[12] CARNEIRO LEÃO, op. cit., 1919.
[13] CARNEIRO LEÃO, op. cit., 1919.

As escolas isoladas persistiram até o final da década de 1920, quando ainda se falava na "crise da casa escolar." [14] As escolas isoladas eram maioria na escola pública, onde um só professor, encarregado de todo o ensino, que não se graduava por séries ou anos, ensina a todos os alunos em uma única classe, sem se considerar a idade ou nível de desenvolvimento de cada um. Salvo, em alguns casos, o ensino era sempre individual. Cada aluno estudava sua lição e dava a lição ao professor. Em algumas escolas, como possível reminiscência do velho sistema do ensino mútuo, era costume recorrer o professor à ajuda de alunos mais capazes e mais dignos de confiança, que ajudavam o mestre ensinando a lição dos menores, e mantendo-os na disciplina[15]. As escolas isoladas geralmente funcionavam na casa do professor ou em casas alugadas pelo próprio professor, que recebia uma verba mensal para tal fim. Geralmente, elas se situavam de acordo com a conveniência do professor ou da possibilidade de encontrar casa para alugar.

As escolas isoladas eram citadas como casebres e mocambos devido às condições das casas alugadas pelos professores. Em 1931, em tese de Geraldo Andrade para a Escola Normal, ele comprova a realidade dessas escolas: As escolas isoladas não oferecem "condições de atração, de estética, de higiene capazes de despertar a curiosidade da criança e a salubridade..." – "especialmente nos subúrbios, elas fornecem o aspecto deplorável de uma pequena sala única, mal iluminada, mal arejada, em que se amontoam carteiras, e de cujas paredes, pendem alguns mapas desinteressantes, geográficos ou alusivos ao sistema métrico decimal" [16].

---

[14] ANUÁRIO da Instrução Pública da Secretaria dos Negócios da Justiça e Instrução Pública do Estado de Pernambuco, 1924.

[15] Foi feita uma entrevista oral com a Madre Tarcísia Mesquita, ex-aluna da Escola Pública Municipal do Recife em 1916, onde ela nos contou o funcionamento de sua escola, a Pinto Dâmaso, na Várzea, quanto ao corpo docente e o método de ensino adotado – RECIFE, 100 anos de Escola Pública Municipal/ por Jair Gomes de Santana, Jucelino Lima do Egito e Pedro Correa de Araujo Peres/ Recife: Departamento de Capacitação Profissional, 2000.

[16] ANDRADE, Geraldo. A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

Com o adensamento populacional em determinadas regiões, criaram-se as escolas reunidas, que juntava diversas escolas de uma sala só em um prédio ou casa maior que reunisse as diversas classes no espaço de uma mesma escola. Como, por exemplo, em 1920, quando se pedia o alargamento da Escola Municipal da Iputinga, comentando-se da impropriedade da casa de ensino, propondo reuni-las em uma só escola para permitir a seriação do ensino, removendo duas outras escolas que funcionam nas imediações. Pedia-se "escolas novas cheias de ar e de luz, de higiene e de conforto" [17] e propunha a construção de mais prédios escolares, que quando estivessem prontos "...a seriação se fizesse em todas escolas do município"... "então Vossa. Excelência verá o extraordinário avanço do ensino." [18] Como se vê, a seriação propugnada por João Barbalho, em 1879, ainda subsistia com dificuldades na década de 1920, nas escolas municipais do Recife, consideradas com melhores condições físicas e materiais que as demais do Estado. Em 1919, Carneiro Leão, mesmo considerando o mal das escolas isoladas, por manter "alunos de adiantamento diverso sob um só mestre" [19], propõe que a escola isolada seja "disseminada, melhorada e fazê-la um centro de educação, de orientação das camadas populares..."[20]

O grupo escolar já vinha sendo idealizado como o grande modelo de escola moderna a substituir as escolas isoladas, com espaço próprio para o recebimento de diversas classes de aulas, na qual a disciplina e a homogeneidade das classes permitiria o progresso do ensino. Nessa escola haveria professores especiais, adjuntos e um diretor escolar escolhido entre os professores da escola. São citadas diversas vantagens sobre as escolas isoladas, como a fiscalização mais assídua, materiais didáticos e objetos necessários ao alcance das várias salas de aulas, assim como condições de obediência às regras de higiene e conforto, prescritas para

---

[17] RELATÓRIO Apresentado pelos inspetores das escolas do Município ao Prefeito do Recife Coronel Eduardo de Lima Castro em 18/05/1920.
[18] IBIDEM.
[19] CARNEIRO LEÃO, Op. cit., 1919.
[20]. Ibidem

um moderno estabelecimento de ensino. Traria ainda uma maior uniformização à prática do professor, como prescreve um dos artigos do Regimento Interno dos Grupos Escolares da Prefeitura do Recife, em 1928: "Fazer os professores cumprirem com exatidão o programa e horários adotados, bem como os métodos e processos de ensino, segundo a orientação da diretoria por intermédio da inspeção escolar." [21]

Mas a situação das escolas primárias pouco mudará durante décadas. São relatos de salas acanhadas, sem ar nem luz, onde as crianças sentam em bancos sem apoio e mal alinhados. Na Revista de Pernambuco, em 1924, há relatos de escolas com muito calor e escolas com "salas estreitas e escuras", onde o sol não penetrava: "sob o teto ruidoso de um mocambo (...) as lições eram ministradas em salas sem luz onde a ação purificadora do sol primava pela ausência." [22] Geralmente, os relatos não se referem à falta de escolas, mas a sua má distribuição. Em Relatório do Inspetor Geral do Município do Recife é descrita bem esta situação: "Grande número de escolas se acham mal situadas e isto é devido, sobretudo, ao fato de que muitas vezes o professor não encontra casa no local indicado para a cadeira. Daí provém ver-se, em algumas regiões, escolas aglomeradas e diminuída freqüência das mesmas, pela grande subdivisão dos alunos; enquanto que nos pontos muito distanciados, ou nos que está condensada a população pobre do município, a freqüência é excessiva. Só a posse, por parte da municipalidade de prédios próprios, nos pontos indicados para cada escola, remediariam o mal, fixando e assinalando assim, de modo definitivo e constante, a posição de cada escola" [23].

Para poder se vislumbrar o cotidiano do ensino primário em Pernambuco, a partir dos relatos oficiais e da legislação de ensino é preciso observar os contrapontos das informações

---

[21] REGIMENTO Interno dos Grupos Escolares do Município do Recife, 1928. Administração Costa Maia – 1928 a 1930.
[22] REVISTA de Pernambuco – Anos: 1924, 1925 e 1926.
[23] RELATÓRIO do Prefeito Eduardo de Lima e Castro, ao Conselho Municipal em 15/05/1920.

dadas ao longo dos relatórios e das intenções legislativas. A própria dinâmica dos relatos, leva a situar a oposição entre processos tradicionais de ensino e processos de renovação, ditos modernos. O diagnóstico crítico da situação do ensino sempre é acompanhado por idéias de superação dos problemas, com propostas de soluções modernas de inovação que não podem ser consideradas como práticas concretas, pois o diagnóstico de décadas posteriores recorre sempre aos mesmos problemas vividos pelo ensino primário. Portanto, a materialidade do ensino e as condições disponíveis estão além do prescrito pela legislação e pelos discursos oficiais dos dirigentes da educação primária no Estado. Para isto, busca-se as informações das práticas pedagógicas prescritas e o exercício do magistério, através das normas e discursos estabelecidos, para formar-se um quadro aproximado do cotidiano da sala de aula primária e do exercício do professor.

De modo geral, a base do ensino primário no período imperial e reproduzido na Primeira República é o ensino catequético-socratiano de perguntas e respostas decoradas, com a organização de uma disciplina rígida, onde o aluno se colocava a partir da indagação do mestre. Daí a origem do nome aluno, que quer dizer, sujeito sem luz, este sendo iluminado pelo mestre-professor. A base do ensino era o mnemônico, onde a memória era a faculdade mais importante. De onde as lições e informações seriam decoradas e posteriormente repetidas de cór para o mestre. O instrumento para a execução deste ensino era através da cartilha do ABC e do livro-compêndio, que às vezes prescrevia a forma do professor ensinar cada ponto da lição e do aluno repetir o que leu, como no livro de Bernardino Sena, em 1851: “ As Lições Decoradas foram justamente a gramática breve e clara para os meninos, porque em cento e três regras, ou pouco mais, eles dizem de cór aquilo que já ouviram explicado, e verão escrita e analisado por seu mestre, por esta razão decoram com maior facilidade; e entenderão o que decoram” e “As Lições Ditadas servirão como de lembrança para o mestre,

ou repeti-las tais quais se acham neste Compêndio, ou seguindo o mesmo método, explicar, e desenvolver a matéria, como mais abundantemente lhe ditarem seus conhecimentos.” [24]

O aprendizado exigido no curso primário era o da leitura, escrita, contas elementares e do catecismo cristão. O processo de alfabetização se dava no próprio ensino primário, sem nenhuma fase anterior de iniciação com as letras. Começavam conhecendo as letras do alfabeto, depois a formação de sílabas e soletrando em voz alta, cantarolando e repetindo as lições ao pé da letra. As contas eram precedidas da memorização da tabuada. Portanto, se constituía um processo rotineiro e enfadonho de leitura e escrita, que tornava o ensino bastante abstrato e pouco prático. Daí o diagnóstico do Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do Município do Recife, que levanta o problema da falta total de reflexão por parte do aluno: “As crianças papagueiam os pontinhos deficientes de elementarismos dos compêndios e desnorteiam completamente se a pergunta é feita de modo diverso ao que se habituaram a ouvir durante o ano.” [25]

A conseqüência deste tipo de ensino é o desinteresse do aluno e o temor ao estudo e à escola. O temor é bem demonstrado nesta citação da Revista de Instrução do Rio de Janeiro, em 1872, que descreve a sala de aula primária: “crianças assentadas 4 ou 5 horas, em bancas sem encosto e sem um apoio para os livros”- ‘sob’o olho carregado e sombrio do mestre, o despotismo infantil do monitor...” [26]. O Professor Delmiro Farias atesta o prolongamento desta condição do ensino primário, em 1911: “O ensino continua hoje como era há 50 anos passados, rotineiro e decorativo; nada de inovação, nada de adiantamento...” [27]. Carneiro Leão, que escreveu diversos artigos, alguns publicados numa coletânea de 1942, descrevendo

---

[24] SENA, José Bernardino de . Lições de Gramática Portuguesa, Pernambuco: Santos e Companhia, 1851. BERNARDINO SENA EM 1851.
[25] GALVÃO, Sebastião de Vasconcelos. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública do Município do Recife. Recife; Tipografia do Tempo, 1905.
[26] REVISTA da Instrução Pública do Rio de Janeiro, 1873.
[27] FARIAS, op.cit.

o ensino noturno, relata, de modo geral como era o ensino primário. “Mestre desinteressado e de lições desinteressantes e mortas” – “abstrações, teorias e noções decoradas...”. E adianta, demonstrando os males que causavam este tipo de ensino: “Ensino primário livresco” – “mais ou menos rudimentar”- “professor entregue a si mesmo”- “ inspeção técnica-administrativa não existia...” [28]. E para provar o aproveitamento nulo do aluno em decorar e o trabalho ineficaz do professor em ensinar, assim descreve a Tribuna Literária: “ que de nada lhes servem decorar”. Que as matérias são "amontoados de definições imprestáveis e incompreensíveis para as suas inteligências”, e isto, “fatigar-lhes a memória, incutir-lhes no espírito o terror ao estudo, e o que é mais, matar-lhes as vezes as suas mais aproveitáveis aspirações.”...[29].

Mas idéias de uma educação moderna tiveram seus primeiros ensaios ainda no período imperial, principalmente a partir da década de 1870, apesar da historiografia da educação, em geral, consagrar este espírito, apenas na década de 1920, este existiu enquanto germe de idéias importadas dos países desenvolvidos já naquela época. Evidentemente que pelo quadro geral do ensino, ele na prática pouco existiu, mas há que considerar os seus primeiros ensaios já nesta época. Pelo menos, no aspecto de considerar a criança não somente como objeto da educação, mas sim, como sujeito da educação, através de um maior conhecimento dela, propiciou estudos e avaliações que levassem a uma maior compreensão do universo infantil, essencial para a educação primária.

O reconhecimento da importância da criança pensar por si mesma e conhecer, por um ensino mais prático e intuitivo, do que teórico e abstrato, já teve seus primeiros ensaios nos relatórios da Inspetoria Geral de Instrução Pública em Pernambuco na década de 1880 e,

---

[28] LEÃO, A. Carneiro, Planejar e Agir. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1942.
[29] TRIBUNA Literária – Revista de Ciências e Letras sob a direção do Corpo Docente da Escola de Ensino Secundário para Senhoras a cargo da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, 1896.

sobretudo, nas Conferências Pedagógicas de 1878, que consagrou o método intuitivo, baseado nas idéias de Pestalozzi, que através das "lições de coisas", tornaria o ensino mais prático e concreto para o aluno. Em 1911, o professor municipal do Recife, em seus artigos de jornais, sintetiza as descobertas modernas que vinham sendo assimiladas, pelo menos, pelos dirigentes da educação e pelo próprio professor, que ministrava aulas na Freguesia das Graças. Fala na herança de Pestalozzi e que se imita ele há cem anos e defende " a grande necessidade do mestre na direção de sua escola, de bem conhecer seus alunos, estudando seu modo de sentir e de compreender, nos diversos períodos psicológicos e fisiológicos da infância, pois, não se pode auxiliar com bom êxito o desenvolvimento das diversas faculdades infantis, quando se ignoram as leis a que estão sujeitas." [30].

A intenção era a superação da rotina pedagógica, combatida por Rui Barbosa em nível nacional, transformar o discípulo de mero receptáculo de informações, em um aluno que utilizasse outras faculdades infantis, que não só a memória, mas que através da vulgarização das ciências obteve-se outros meios de aprendizado, como a reflexão, a observação e a experimentação prática. Esta batalha não será vencida, senão parcialmente, por algumas décadas, como podemos observar ainda em 1927, como proclama um trecho do relatório da Inspeção Geral do Recife: Declara guerra contra "o ensino livresco nas escolas municipais- as lições de cor, o verbalismo, obliteram a inteligência do aluno" e "O ensino livresco de fórmulas decoradas, imbeciliza" [31]. Na década de 1880, com o conhecimento das idéias de Pestalozzi, a pedagogia vai se constituir como ciência da educação, que procurará conhecer melhor a criança e valorizar as matérias de ensino pelo aspecto pedagógico e não apenas do conhecimento do conteúdo. Não só o que ensinar, mas como ensinar. Só se admira de muitas matérias, quem desconhece o "valor de cada matéria, sob o ponto de vista pedagógico, e a

[30] FARIAS, op. cit.
[31] EXPOSIÇÃO do Prefeito do Recife Dr. Joaquim Pessoa Guerra, apresentada ao Conselho Municipal em 7 de setembro de 1927.

necessidade da cultura integral do aluno". Por isto, pode-se "repetir a lição, sem memorização forçada, mas com diálogo com o discípulo"[32]. E, em 1879, já se tentava superar a predominância do método das lições decoradas: "A lição decorada deve ser substituída pela exposição oral e escrita do próprio aluno..." [33].

O novo professor moderno que se almejava, não deveria só ter o conhecimento do conteúdo, da ciência, mas deveria se preocupar com a transmissão do conhecimento. "A ciência, portanto, deve ser um predicado inerente ao professor, mas, na sua transmissão, urge que ele se revele paciente, metódico, e nunca timbre na ostentação de uma vã erudição..." e "O mestre deve ser claro, breve, conciso na enunciação das idéias, o que todavia não lhe veda de insistir por modos diversos na sua exposição..."[34]. Mas os resultados práticos não são difíceis de detectar. Aquele professor prático que se almejava ser formado pela Escola Normal é identificado desta maneira: "Nem todos os professores possuem a verdadeira intuição do ensino profissional (prático) e a organização material está muito longe do que recomendam os mestres da arte pedagógica" e "A falta desse material impossibilita o caráter experimental que é a essência do ensino moderno."[35]. E Carneiro Leão em 1909, tem aquela conclusão crítica da escola da época que lhe é peculiar: "Ensino primário privado das lições de coisas e fiscalização" e "professores rotineiros, caturras e até viciosos..." [36].

O exercício do magistério se desenvolve a partir dos caminhos específicos atribuídos à profissão, nas normas, regras e tarefas que são delegadas aos professores. Inclusive, este é um dado da profissionalização, que é o da criação de características próprias ao exercício da profissão docente. Ao longo do tempo, os professores foram adquirindo direitos profissionais,

---

[32] RELATÓRIO, op. cit, 1886.
[33] RELATÓRIO, op. cit, 1879.
[34] RELATÓRIO, op. cit, 1886.
[35] RELATÓRIO Anual da Escola Normal de Pernambuco. Recife,1904.
[36] CARNEIRO LEÃO, Antônio. Educação. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

como o direito à vitaliciedade, de remoção, de jubilação, de aposentadoria, gratificações etc., e, ao mesmo tempo, foi alçado a detentor de um poder intermediário, poder sobre os seus alunos e sob a fiscalização rigorosa dos inspetores gerais, delegados literários e dos próprios pais de alunos, incentivados a fiscalizarem a sala de aula do professor.

Durante muito tempo, a disciplina da sala de aula era extremamente rigorosa e antipedagógica. O poder do professor ia além dos castigos morais, atingindo o corpo físico dos alunos, através da palmatória e outros recursos de violência física. Mas na Reforma de 1874, no seu artigo 46 é definido que, "Nas aulas públicas são proibidos quaisquer castigos corporais ou prejudiciais à saúde e ao moral dos alunos". E no artigo 47, restringe os meios de correção disciplinar aos seguintes pontos: 1º Admoestação particular; 2º Repreensão na aula; 3º Trabalho fora das horas ordinais dos exercícios escolares; 4º Castigos que produzam vexame ou excitem emulação; 5º Comunicação aos pais para a punição mais severa; 6º Exclusão da escola, esgotados todos os meios coercitivos[37].

Apesar da instituição de leis avançadas, em relação à inibição dos castigos físicos, em ofício comentado do Regulamento das Escolas de Instrução Primária, em 1885, são feitas críticas ao modelo adotado de utilizar prêmios e castigos para estímulos e repressão do aluno. É feito um comentário que pretende mudar o perfil da relação professor-aluno: "O fundamento da disciplina escolar é a afeição do professor pelos alunos. O professor deve possuir-se de sentimentos paternais, dirigir pelo conselho e persuasão amistosa, não devendo aplicar castigos, senão com a maior prudência e moderação, quando absolutamente inevitáveis..." [38]. Mas apesar da legislação abrandar esta relação, é sabido que a palmatória e

[37] RELATÓRIO que ao Presidente da Província apresentou em 31/01/1874 o Diretor Geral da Instrução Pública - Bacharel João Barbalho Uchôa Cavalcante Pernambuco: Typografia de Manoel Figueirôa Farias e Filho, 1874.
[38] REGIMENTO das Escolas de Instrução Pública de Pernambuco. Recife, 1885. – Na parte do comentário, acerca das novas medidas do Regimento.

os castigos irão existir até as primeiras décadas do século XX, principalmente pelo interior do Estado, como afirma Gilberto Freire e outros testemunhos da época. [39]

Quanto às atividades que eram prescritas como obrigação e dever dos professores, seu rol é muito extenso, representando a incompatibilidade entre as exigências e a possibilidade de cumprimento de todas as tarefas. Desde tarefas administrativas até pedagógicas, o professor ainda se incumbia de atividades vinculadas à saúde e higiene dos alunos, como vacinar os alunos e tratar do seu asseio corporal. Um bom exemplo de atividades administrativas está no Regimento de 1885, onde se exige que o professor faça a matrícula do aluno e organize a escrituração escolar, através de mapa de freqüência e aproveitamento do aluno; ter sob sua guarda os objetos da escola; participar dos exames e concursos; apoiar os esforços para a meta da obrigatoriedade escolar[40]. Mas o trabalho de escrituração escolar não se restringia apenas ao aspecto burocrático, mas ao aspecto pedagógico. Na proposta do Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Pública, em 1891, o professor deveria anotar a saúde e o desenvolvimento de cada uma das faculdades intelectuais, morais e estéticas dos alunos para remeter no final do ano um mapa psico-fisiológico. [41]

O professor se incumbia de toda a disciplina escolar nas escolas isoladas, pois cuidava de uma única sala de aula. O professor geralmente tinha a seu dispor toda uma gradação de penalidades para alcançar o silêncio e o respeito ao ritmo imposto pelo professor. Mas, em 1879, com João Barbalho, já se vislumbrava uma disciplina de fundamento pedagógico, quando se pedia que houvesse “uma divisão do tempo das lições conforme os objetos de ensino e cuidado e vigilância em serem os alunos constantemente ocupados.” [42] E no

---

[39] FREYRE, Gilberto. Ordem e Progresso. Rio de Janeiro. José Olympio, 1959.
[40] REGIMENTO, op. cit., 1885.
[41] ORLANDO da Silva. Arthur. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco. Recife. Tipografia da Província, 1891.
[42] BARBALHO, op. cit. , 1879.

Regimento Interno dos Grupos Escolares, em 1928, a dimensão disciplinar se amplia para todo o espaço da escola, onde o professor tem que manter a ordem na entrada dos alunos, no recreio e na sala, auxiliando na disciplina geral do grupo escolar, que já abrigava diversas classes em uma mesma escola[43].

Essa normalização da atividade docente foi se ampliando, no sentido de uma maior intensidade da profissionalização do professor. As tentativas procuravam enquadrar o maior número possível de professores às normas da legislação, para que se alcançasse uma maior otimização de seu trabalho, assim como, um maior controle da própria profissão e das atividades de ensino desenvolvidas. Para isso, sempre se prescreveu nas normas o cumprimento de horários, programas e livros adotados, propiciando um padrão escolar seguido pelo profissional do ensino. Mas esta quebra de uniformidade sempre foi grande, devido a problemas inerentes à profissão que se desenvolvia em situações diferenciadas pelo Estado e nas próprias escolas.

Além das diversidades contratuais, havia uma intensa mobilidade interna entre os professores, que procuravam sempre se localizar em escolas mais próximas de suas moradias. Por isso, as queixas pelas constantes transferências, remoções e licenças pleiteadas e efetivadas pelos professores, que tinham sua situação agravada, devido aos diversos tipos contratuais da profissão docente e, por que não dizer, de graus de escolaridade e conhecimento dos mesmos. Eram professores efetivos em companhia de diversos tipos, como contratados, ambulantes, adjuntos, subvencionados, muitas vezes sem titulação e denunciados até como semi-analfabetos.

---

[43] REGIMENTO Interno, op. cit., 1928.

Coroando de êxito a profissionalização do professor, em finais do século XIX, observamos que, além da criação de instituições educacionais e profissionais voltadas para a profissão, a legislação conseguia controlar o exercício da profissão, limitando o professor de praticar qualquer outra atividade dentro dos recintos da escola, seja comércio ou qualquer atividade de proveito próprio do professor, assim como a exigência do professor não poder ocupar nenhum outro cargo público.

Outro processo histórico que marcará a profissão docente é o da profissionalização da mulher no magistério. Este processo será crescente nos finais do século XIX e estará vinculado à educação elementar das mulheres. Este processo paralelo de feminização do magistério e do ingresso massivo de meninas nas escolas, tem como elemento discursivo dinamizador o fato da defesa da educação da mulher, que deveria se instruir e se educar para que a educação da casa fosse feita por mulheres instruídas e moralizadas pela escola. E a defesa da mulher no magistério tinha razão de ser pelas qualidades maternais que só as professoras possuíam.

Daí que, às professoras era permitido o ensino das crianças menores de 9 anos, em salas mistas de meninas e meninos, necessitando um número de professoras maior para atender aos dois sexos, ficando o ensino das salas masculinas, maiores de 9 anos, destinada exclusivamente aos professores. A partir desta constatação, passa-se a defender as escolas mistas por questões econômicas e morais; econômicas, porque podiam juntar numa sala só, os dois sexos, limitando o desperdício da divisão entre os dois sexos; morais, porque propiciava o hábito da concorrência e o respeito mútuo entre as crianças menores de 9 anos dos dois sexos, como também, uma maior fiscalização dos pais que poderiam ter presença mais constante na escola. Um relatório de 1905, da Inspetoria Geral do Município do Recife,

defendia um maior equilíbrio entre as escolas de meninos e de meninas, porque havia uma quantidade bem maior de escolas de meninas. [44]

O processo de feminização do magistério será preponderante na profissão docente no século XX, quando a grande maioria delas ocupará os espaços da Escola Normal, advindo o adjetivo de normalistas, para designar a sua importância. Como também ocupará grande parte das salas do ensino primário, que conformará uma semelhança entre os atributos de uma educação da infância com paciência e carinho e as qualidades femininas que lhes eram atribuídas para a consecução de boa educadora.

[44] GALVÃO, op. cit, 1905.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida moderna e urbana era sinônimo de movimento, de progresso. A maior circulação de homens, de dinheiro e máquina por todo o mundo, também movimentava a circulação de idéias, que procuravam expressar o futuro que advinha com aquele novo modo de viver e de organizar a sociedade. A Europa era o continente de onde se expandia a nova ordem capitalista. E o liberalismo era o conjunto de idéias que representavam a emergência de uma nova classe, a burguesia. Com a vitória do ideal do liberalismo e do sistema capitalista em diversos Estados Europeus e dos Estados Unidos, a educação pública foi elevada ao papel fundamental de garantir a "igualdade de oportunidades" numa sociedade que se fundamentava no Direito Natural, que era o direito que justificava a desigualdade entre as pessoas; mas que o Estado, principalmente pela via da Educação, teria a função de desenvolver o indivíduo para que ele tivesse condições iguais para disputar um espaço melhor na sociedade[1].

O Liberalismo fora constituído por três fontes de teorias: a economia política, a filosofia das luzes e o jusnaturalismo. Estas teorias, de modo geral, procuravam fundamentar justificar a sociedade liberal, como sendo a que procurava promover o indivíduo a desenvolver suas capacidades e habilidades, para que "naturalmente" ele ocupasse o lugar que lhe reservava a sociedade, pelo "contrato social" entre as partes da mesma, onde o Estado garantiria esta relação, procurando equilibrar as forças desiguais em jogo. Mas é bem sabido que a força e o poder do capitalista já eram garantidos pelo seu direito natural de acumulação

[1] A teoria do Direito Natural diz que os homens nascem no estado de natureza e a sociedade os corrompem, cabendo ao Estado político a defesa e garantia dos direitos individuais e naturais de todo cidadão: direito individual, direito à liberdade, igualdade e propriedade, elementos básicos do Liberalismo burguês.

de capitais, em detrimento da grande maioria da sociedade, o proletariado, que só tinha a garantia de um “livre contrato”, na venda da sua força de trabalho ao capitalista.

Essencialmente, este conjunto de teorias e idéias liberais, funcionavam como ideologias dissimuladoras do real conflito na sociedade capitalista, entre as duas classes antagônicas, a capitalista e a proletária. Mas durante um longo tempo, estas idéias se constituíram em revolucionárias, porque procuravam defender a liberdade individual contra o poder despótico da Monarquia absolutista européia e a liberdade econômica, como meio de desenvolver os indivíduos e o próprio Estado. A educação pública surge no bojo desta luta, por que encampava os desejos não só da burguesia, mas de todos os cidadãos que procuravam se livrar da opressão jugo da servidão feudal, do absolutismo político e do catolicismo romano. Devido a esta luta histórica, o ideal da escola pública na Europa se desenvolveu combatendo a ingerência da Igreja Católica na consciência do cidadão e da educação elitista, que permitia o conhecimento a uma pequena camada da sociedade, daí que a escola pública deveria garantir a obrigatoriedade e a universalidade da educação, para que todo cidadão pudesse ter condições de desenvolver suas capacidades individuais, sem discriminação de classe ou estamento.

Foi na Alemanha, no século XVIII, que surgiu a educação estatal pública, com uma educação independente da Igreja e com a organização e “preparação sistemática dos mestres.”[2] Mas foi na França que ocorreu a instituição de uma educação nacional, como referendou a constituição de 1791, constituindo a educação pública, estatal obrigatória, laica, universal e gratuita, uma educação nacional acima de todas as classes. A educação nacional francesa fundamentava-se na defesa do direito do homem e do cidadão, procurando

[2] LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação Pública: São Paulo: Compª Editora Nacional, 1959.

disseminar os valores cívicos e patrióticos para formação do cidadão livre, de uma nação soberana, livre e democrática.

No Brasil, este ideal da escola pública foi lembrado na primeira constituição imperial de 1824, mas apenas como ideal legal, porque as condições sociais, políticas e econômicas do Império impediria aquele ideal, advinda de uma outra realidade histórica. O Brasil era um país escravista-comercial, baseando sua educação de acordo com as necessidades da elite agrária e com a consolidação do Estado Nacional, da elite urbana e estatal. A educação para o homem livre pobre e para o escravo era desnecessária, porque a economia agrária não precisava de mão-de-obra qualificada, porque era baseada no trabalho braçal do escravo com um baixo nível de produtividade. No entanto, o Estado Nacional precisava de um mínimo de cidadãos que soubessem ler e escrever para suprir a demanda do Estado Nacional em formação e das incipientes atividades urbanas, mais complexas que as relações de trabalho escravista na zona agrícola.

É na segunda metade do século XIX, que o ideal da escola pública vai penetrando na intelectualidade urbana brasileira, devido ao crescimento da infra-estrutura econômica e das idéias de progresso, que redimensionavam o imaginário de um pequeno número de “homens de letras”, que faziam críticas àquela realidade brasileira, bem diferente da realidade dos países desenvolvidos, de onde tiravam suas inspirações intelectuais.

Em Pernambuco, na segunda metade do século XIX, apesar da maior importância dada à educação, devido à maior complexidade da estrutura social, a educação pública ficará relegada a segundo plano devido ao privilégio dado à economia açucareira exportadora, pelos Governos Provinciais que, apesar das crises do açúcar entre 1870 e 1890, se mobilizava para subsidiar a modernização da indústria açucareira, tentando diminuir o impacto da

concorrência internacional. Mas a pretendida inovação tecnológica, sob a assistência da Província, será barrada pela abundância de terras, a escravidão e a falta de um povo educado[3], constatando a falta de sintonia entre a educação pública e o segmento dominante da economia, a aristocracia do açúcar, que roubava as maiores preocupações do governo provincial.

Na política, apesar de Evaldo Cabral de Melo não considerar o governo provincial comandado somente pela aristocracia açucareira[4], a luta política girava em torno da manutenção do poder econômico da aristocracia rural, que se sucedia no poder: o Partido Liberal e o Partido Conservador. Um exemplo disso é o governo do Presidente da Província, Henrique Pereira de Lucena, o Barão de Lucena, na década de 1870, que apesar de seu governo ter realizado inovações modernas no setor da educação pública, as ações prioritárias eram voltadas para o favorecimento à agroindústria açucareira. Inclusive, mesmo sendo Governador do Estado no período republicano por pouco tempo, seu governo ainda se orientava por uma política de apoio aos agroindustriais. [5]

Paralelamente à incipiente industrialização da Província, sobretudo dos equipamentos vinculados à atividade agrícola e o acelerado crescimento urbano do Recife, com a construção de novos equipamentos urbanos, principalmente nos transportes, surgia uma intensa atividade intelectual, em grande parte ligada ao jornalismo, ao teatro, ao funcionalismo público e a instituições de cultura e ensino como a Faculdade de Direito e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, propiciando o surgimento de grupos de intelectuais que elevavam o nível de reflexão filosófica e científica, que influenciariam as idéias modernas sobre a educação e a escola pública.

---

[3] EISENBERG, Peter L. Modernização sem Mudança – a Indústria Açucareira em Pernambuco (1840- 1910). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
[4] MELO, Evaldo Cabral de . O Norte Agrário e o Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
[5] O Império Sofre e Agoniza – Pernambuco Imortal (Fascículo n° 9) – Recife : Jornal do Comércio, 1995.

É com esta nova realidade urbana, que surgem novas idéias acerca das finalidades da educação e da função da escola. Na escola tradicional, que tinha a finalidade de educar apenas a elite no modelo humanista-clássico e literário de ensino, reservando a uma pequena parcela de homens livres e pobres, o atendimento escolar pela "escola das primeiras letras", instruídos apenas nas habilidades elementares da escrita, leitura e contas; a prioridade da educação se limitava ao ensino secundário e superior, freqüentado pela elite, visando à ocupação dos cargos administrativos e das profissões liberais, permanecendo uma educação de caráter instrumental e intelectual, voltadas para o cultivo do espírito e do belo, dissonantes com uma educação voltada para a produtividade e a constituição do cidadão nacional, que aquela camada urbana de letrados almejava.

A partir de uma maior complexidade na estrutura social urbana e com a consolidação do Estado Nacional, através da estabilidade da monarquia brasileira, na segunda metade do século XIX, predominará no ideal de educação, os padrões "cívico-nacionalistas." [6]

Este novo padrão de pensamento educacional representa um avanço em relação ao padrão elitista e excludente anterior, porque visualiza um Estado democrático, através da Monarquia representativa, com uma educação pública e obrigatória. Ele tem a intenção de constituir um povo esclarecido do seu papel social, numa sociedade aberta, sem privilégios, onde o Estado regenerador da nação, no caso a Monarquia representativa, pretendia conduzir a sociedade para a unidade nacional. O Estado adquiria o papel fundamental, com o auxílio da educação, de constituição de uma sociedade integrada nacionalmente, onde o povo seria preparado para conviver em uma sociedade disciplinada e ordenada.

---

[6] MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**- Dimensões da Modernidade Brasileira : A Escola Nova. – São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1990. – Ele chama de padrões "cívico-nacionalistas," ao ensino voltado para o culto ao civismo e a unidade nacional. Este ensino abordava os conteúdos de ensino na perspectiva do reconhecimento dos alunos, de seus direitos e deveres perante à nação, constituindo um todo integrado, na busca do progresso e da ordem social.

Este Estado moralizador dos costumes, civilizador da nação e educador do povo procurava preparar o cidadão para o reconhecimento dos seus direitos e deveres, integrando-o ao seu lugar social subordinado àquele Estado dirigente de toda sociedade. E a educação era vista como necessária para debelar o perigo, "a desordem, a perturbação" das "classes perigosas" [7], que viviam na ignorância e no obscurantismo. O dever maior da instrução era cultivar o espírito popular "para melhor compreender os deveres que tem a cumprir e o respeito que ao direito alheio lhes cumpre tributar." [8]

Podemos considerar este padrão de pensamento educacional da geração dos "homens de letras", da segunda metade do século XIX como de origem liberal, que não correspondia propriamente ao pensamento liberal clássico que vigorou nas medidas educacionais dos países desenvolvidos, mas que, no Brasil, incorporava o viés liberal positivista, que representava a quinada do Liberalismo do século XIX, para um Liberalismo autoritário, onde se acreditava mais na família e no Estado e menos no indivíduo, como papel preponderante na reconstrução nacional. O indivíduo, pertencente a um grupo social, estaria sempre subordinado ao poder estatal, onde os pedagogos, engenheiros, médicos, sanitaristas, utilizariam seus conhecimentos sociológicos e científicos na ordenação das "classes perigosas". Daí o sentido do padrão "cívico-nacionalista" desta geração de intelectuais, que operava o civismo como ordenação do social para a constituição de uma ordem nacional e urbana, em que as partes da engrenagem social se constituiriam hierarquicamente, com o Estado e a classe dirigente no alto do topo social. O lema republicano de "Ordem e Progresso" expressa bem o espírito que carregava a geração de intelectuais, que passaram pela transição Monarquia-República, sem mudarem muito suas idéias, porque o pensamento positivista e o ideário liberal, naquele

---

[7] MEMÓRIA sobre os fatos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora da Instrução Pública de Pernambuco . Recife: Tipografia do Jornal do Recife, 1892.

[8] SOCIEDADE PROTETORA da Instrução Popular. Relatório Apresentado em Sessão de Assembléia Geral realizada no dia 19/03/1908 pelo Presidente Professor Gaspar do Nascimento Regueira Costa. Recife: Typografia do Diário de Pernambuco, 1908.

momento, reservava a mesma função social à educação, de veiculação dos valores de progresso econômico e da nova sociedade urbana industrial, bem como a disseminação dos valores cívico-patrióticos, como meio de legitimação e persuasão social, através da educação. O progresso seria acompanhado da garantia da ordem social.

A idéia de escola neste padrão educacional, procurava ultrapassar o caráter instrucional, por uma escola de caráter educacional, na qual se considerava a dimensão integral do indivíduo, incorporando novos valores de uma nação moderna em gestação, uma escola mais prática e científica, integrada a uma economia dinâmica, incorporando novos saberes aos saberes tradicionais da doutrina cristã e das “primeiras letras”, como os saberes científicos, o ensino de moral e civismo.

Mas este ideal educacional “cívico-nacionalista”, no Brasil, não teve o alcance que este padrão educacional atingiu nos países democráticos desenvolvidos, pois o Estado brasileiro se constituíra em Estado Oligárquico, portanto, era comum entre os educadores e autoridades educacionais a mistura de valores modernos, da razão e da ciência, nos programas de ensino, com a fé católica cristã, favorecendo a uma dubiedade que impediria a constituição da educação moderna, se limitando ao papel de educação moral dos costumes e da moral cívica, um ideal educacional que situava a educação como um instrumento intelectual e cívico do Estado, na consolidação da unidade nacional, a serviço da reprodução da ordem social. Somente nos anos que antecederam a liberação dos escravos, a queda da Monarquia e o surgimento da República, o ideal educacional “cívico-nacionalista” romperá com a visão tradicionalista-conservadora e será acrescido de um ideal educacional, que elevava a educação

ao papel preponderante de condução da nação para o rol dos países civilizados e acredita na "regeneração social e nacional" pela regeneração educacional do povo. [9]

O papel exclusivo reservado ao Estado na concepção educacional dos padrões "cívico-nacionalistas" é transferido à sociedade democrática, nos padrões educacionais da "regeneração social" sob a égide de um Estado republicano e soberano, através da valorização da educação pública. A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento conformador dos indivíduos e base para a constituição da sociedade democrática. Um amplo projeto civilizador foi gestado desde as últimas décadas do século XIX por intelectuais, políticos, "homens de letras", perpassando pelo início da República, quando a necessidade da alfabetização para a participação política pelo voto, tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano.

O discurso da regeneração social através da educação, iniciado desde os momentos finais do Império, idealizando temas como moderno, progresso, civilização, ciência, poderia se realizar, enquanto projeto político, no novo regime republicano. A educação democrática universal já havia se constituído na Europa nos seus sistemas nacionais de ensino e a República, no Brasil, seria a possibilidade de afirmação da educação liberal. Os ideais educacionais do Liberalismo, de constituição de uma escola pública, universal e gratuita, foram incorporados ao ideal educacional republicano, em consonância com o novo mundo urbano, industrial e capitalista em gestação. Avançava o ideal liberal que formaria a base filosófica da "Escola Nova", de creditar à educação o papel de dar oportunidades iguais a todos os indivíduos da sociedade, para o desenvolvimento de suas potencialidades pessoais. E

[9] MONARCHA, op. cit. – O autor descreve o surgimento deste novo padrão de educação escolar, conhecido como de "regeneração social e moral" da nação, pela via da educação: " As idéias reformadoras assumidas pela intelectualidade brasileira visavam construir uma nação moderna e, nos seus termos, justa e fraterna. Para tanto, a instrução pública deveria superar os limites estreitos dos padrões cívico-nacionalistas e torna-se estratégia de reconstrução social e regeneração social e moral."

o novo regime republicano, associado à força do pensamento educacional liberal, possibilitou a promoção do ideal político de regeneração da sociedade, através da regeneração pela educação.

A transformação não se operou apenas no ideal de educação, como também no da transformação do modelo pedagógico e de que escola se queria. O modelo de educação moderna que se acreditava desde finais do Império, que se transformará em ideal da "Escola Nova" na década de 1920, como consolidação do pensamento liberal-burguês na educação[10]. Mas ao longo de décadas foram lançadas as raízes modernas, que atravessará o período chamado de "malfadado" [11]: as décadas finais do Império e os primeiros anos da República, só adquirindo repercussão nacional, nos movimentos da "Escola Nova", com a culminância de uma educação liberal, que permitisse o desenvolvimento da autonomia infantil, como fundamento da constituição do homem livre e independente numa sociedade democrática.

A geração de intelectuais brasileiros do período estudado, de 1870 a 1910, "período malsinado pela geração modernista" [12] da década de 1920, não podia ser considerada moderna, como se autoproclamavam as próprias autoridades educacionais e educadores nos seus relatórios oficiais e escritos; como não poderiam ser consideradas tradicionais, como eram acusadas pelos "modernos" da década de 1920, porque o foco educacional destas autoridades sempre foi no sentido de detectar os problemas e propor medidas renovadoras. Não podemos considerar esta geração de "homens de letras" simplesmente como fervorosos defensores do catolicismo, nem tampouco como liberais clássicos, nem só de positivistas ou defensores do determinismo racial, como não eram todos modernos "escolanovistas". O que

---

[10] Ibidem

[11] HISTÓRIA e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual. Demerval Saviani; José Luis Sanfelice (ORGs). Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

[12] SEVCENKO, Nicolau. Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na 1ª República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

era chamado de período histórico “malsinado” ou “malfadado”, pode ser considerado de um período rico em diversidades de idéias.

Assimilando idéias importadas, “fora de lugar”, a geração de intelectuais de finais do Império e início da República, reproduziram suas idéias modernas em pequenos círculos, dentre eles, o educacional; mas a grande maioria, mesmo pertencente aos setores urbanos em formação, permanecia com uma mentalidade, na qual a educação não pesava nas suas preocupações, tanto da elite quanto do próprio povo pobre. A elite agrária-comércial não precisava de uma educação moderna que acompanhasse as inovações tecnológicas, como também o povo ainda não se interessava pela escola, com exceção de uma pequena parcela que era matriculada na escola pública, que já a via como possibilidade de ascensão social.

E esta geração não podia mesmo implantar um ensino moderno porque, além dos impeditivos sócio–econômicos do país, a forma de pensamento vigente no período, definido por Skidmore, era de uma geração que acreditava na divisão da sociedade humana em raças inferiores e superiores, devido ao determinismo genético, advindo das teorias do Darwinismo social[13]. Mesmo no período de expansão do pensamento educacional da “ regeneração social e nacional”, com a crença na possibilidade de regeneração da raça e do “branqueamento” da população, a educação ficava limitada, enquanto finalidade democrática, porque já excluía aqueles que não conseguissem se regenerar. Na concepção de “regeneração social e nacional”, o pensamento inatista (racista) será superado pela concepção de melhoramento da nação pelo melhoramento da raça, concepção, produto do próprio racismo-científico, mas que incorporava à educação uma função de regeneração, de mudança, acreditando que por meio dela, seria possível superar o passado de miscigenação.

---

[13] SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A doutrina liberal da “igualdade de oportunidade” e do desenvolvimento autônomo da criança não ultrapassará o campo do discurso, nesta época. A obrigatoriedade escolar nunca havia vingado. O ensino continuava “decorativo” e “mnemônico”. A geração dos “homens de letras”, que se diziam modernos, não passava de grupos isolados, instalados em instituições políticas e de ensino que não representava a maioria daqueles intelectuais que, afinal de contas, pensavam como a maioria, ou seja, pouca crença na educação pública. Daí que a diversidade de ideais educacionais e pensamentos científicos caracterizava estes “homens de letras” como portadores de idéias modernas, porque importadas, mas que não passavam de reprodução de uma mentalidade colonial secular.

A escola pública teve uma trajetória histórica que não dá para entendê-la apenas como evolução do tradicional para o moderno, como numa história linear, porque o que era dito como moderno jamais predominaria no ensino, naquela época. As “escolas de primeiras letras” do Império, que se transformará nas “escolas isoladas” do Império e da República, demonstrará a distância entre o discurso moderno e a realidade das escolas. A modernidade, em termos de escolas, os Grupos Escolares, só passarão a fazer parte da história na década de 1920, persistindo durante o período as precárias “escolas isoladas”, com o mesmo modelo de escola elementar do “Ler, contar e escrever”, que apesar de ter incorporado o que se considerava um avanço educacional nos finais do século XIX, com o acréscimo de matérias do ensino científico e prático, que a Era Moderna trouxera aos programas de ensino da escola pública. Mesmo assim, pouco se avançou de fato, demonstrando a ineficiência da “escola prática” e científica, diante do escandaloso número de analfabetos nas décadas de 1910 e 1920, não conseguindo ser resolvido nem o problema básico da instrução elementar do país.

A manutenção de um número de alunos e número de escolas diminuto, no Estado de Pernambuco, ao longo de nosso período estudado, demonstra que pouco era feito de fato pela

Instrução Pública. Os discursos das autoridades sinalizavam para uma homogeneidade de intenções e idéias, mas as condições em que se organizavam as escolas públicas e a pouca clientela, com uma freqüência baixa em relação ao número de matriculados, assim como, em relação à população escolar que estava fora da escola, identificava a distância entre intenções propostas e práticas efetivas.

O que pesará para esta geração será a mentalidade de toda uma época, que apesar da disseminação da doutrina liberal da educação como função de fornecedora da "equalização de oportunidade" para todos - o peso do Positivismo, do determinismo científico e do catolicismo, impediam a consolidação daquele Liberalismo clássico. Mas o que determinará a forma de pensamento eclético desta geração será a combinação do papel de reprodução social, originada do lugar institucional que esta geração ocupava e da divulgação dos mais novos avanços do mundo desenvolvido. Foi uma geração que não pode ser chamada de moderna, apesar de pequenos focos que se desprenderam do pensamento humanista-clássico. Focos estes que podem ser considerados os embriões do pensamento renovador da "Escola Nova", da década de 1920.

Concluirei, finalmente, com o período estudado acerca da profissão docente, sob a ótica de uma história dialética, não linear, e de uma história que não trabalha somente com a dicotomia moderno-tradicional, mas com o jogo dialético do que foi inovado e o que se manteve, na análise de um determinado fato social. A profissão de professor que se iniciou como sacerdócio, missionária, pré-profissional, exigia do mestre, na ausência de formação pedagógica, a sua ficha corrida na polícia, como prova de atributo moral, para que pudessem dar bons exemplos de vida e de caráter para seus alunos. Num segundo momento, a profissão se transforma na organização de um corpo docente disciplinado e profissionalizado pelas Escolas Normais, símbolo do processo modernizador da educação republicana, elevando a

instrução pública ao papel de regeneradora da nação e denominando o novo professor de "Apóstolos do Saber", portadores das luzes do conhecimento, a iluminar a todos, indistintamente, através da instrução pública. Um terceiro papel histórico reservado ao professor primário, era o do ideal educacional do "escolanovismo", onde se exigia do professor maiores conhecimentos, como o sociológico, o pedagógico; da natureza psicológica e fisiológica das crianças, propiciando um conhecimento mais aprofundado do processo pedagógico. Mas analisando o período em que a professora se tornou maioria numérica na profissão, no início do século XX, se observa a junção de valores das diversas etapas de evolução profissional. O sacerdócio do passado se reproduzirá na idéia da professora como continuidade do lar. Do papel do professor tradicional, que se utilizava de vastos conhecimentos ilustrados, com o professor, com conhecimento de um ensino integral e experimental e o respectivo conhecimento científico da evolução da criança. Mas o que restava para o professor em meio ao discurso renovador moderno, ao longo de todas estas décadas (1870-1910), era a persistência das "escolas isoladas", sem instrumentos experimentais para os estudos das ciências e de outras matérias práticas, como as "lições de coisas". À professora cabia, praticamente, o ensino do "ler, contar e escrever" e o carinho e a paciência dispensados à primeira infância na escola pública que, por sinal, tinha uma freqüência ínfima, em relação à população escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889), história e legislação.** São Paulo: Educ, 2000.

ANDRADE, Geraldo. **A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil**. Recife: Imprensa Industrial, 1931.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Maria Cristina de. **A escola nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Tomo terceiro: A transmissão da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BELLO, Ruy de Aires. **Subsídios para a História da Educação em Pernambuco**. Recife: Secretária de Educação e Cultura, 1978.

BITTENCOURT, Pinheiro. **Compêndio de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**. O debate teórico – metodológico. São Paulo: Autores Associados. Unesp, 1993.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Educação**. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Problemas de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Construção da Ordem**. São Paulo: Campus, 1980.

CATANI, Denice, SOUZA, Cintia Pereira (org.). **Prática educativa, cultura escolar, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHACON, Dulce. **Coragem de Professora.** Recife: Editora Universitária UFPE, 1979.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COMTE, Augusto. **Catecismo positivista ou exposição sumária da religião universal**. Publicações Europa-América.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação** - governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

EISENBERG, Peter L. **Modernização sem Mudança** – a Indústria Açucareira em Pernambuco (1840- 1910). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autentica 1998.

FARIAS, Delmiro. **Educação e Ensino**. Recife: Imprensa Industrial, 1911.

FERREIRA, Augusto Burle Gomes. **Pequena história do conhecimento**. Recife: Universitária, 1988.

FOUCAULT, Michel. **MicroFísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, 1989.

FREIRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1959.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. Revista Forense, 1949.

LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

LUZURIAGA, Lourenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**: São Paulo: Compª Editora Nacional, 1959.

MELO, Evaldo Cabral de . **O Norte Agrário e o Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

MENEZES, José Rafael. **O Mestre-Escola Brasileiro**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco-CEPE, 1980.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**- Dimensões da Modernidade Brasileira : A Escola Nova. – São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1990.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MULLER, Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Aglae Lima de. Adriana – **Vida de uma professora no Estado de Pernambuco no Tempo de Lampião**. Recife: FUNDARPE, 1985.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDO da Silva, Arthur. **Propedêutica Político-Jurídica**. Recife: Edelbrock, 1904.

REIS FILHO, Cassemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo:Cortez, 1981.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**; a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, 1976.

SAVIANI, Dermeval (org.). **História e Historiografia da Educação** – o debate teórico – metodológico da educação. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. Brasiliense, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP,1998.

VEIGA, Cintia, FONSECA, Thaís (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: UNB, 1992.

CONGRESSOS

ANAIS do I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Educação no Brasil**: **História e Historiografia.** Rio de Janeiro, 2000.

ANAIS do II Congresso Brasileiro de História da Educação. **História e Memória da Educação Brasileira.** Natal, 2002.

OUTRAS FONTES

RELATÓRIOS da Instrução Pública de Pernambuco do e Recife:

João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco. Typographia de Manoel Figueroa de Faria e Filhos. Recife, 1879.(Relatórios de 1874 a 1887)

Arthur Orlando da Silva. Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco. Typographia da Província. Recife, 1891.

Alexandre José Barbosa Lima. (Governador do Estado de PE.) Mensagens apresentadas ao Congresso Legislativo em 1893,1894,1895,1896.Recife: Imprensa Industrial, 1931.

Felippe de Figueiroa Faria Sobrinho. Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco. Typographia de Manoel Figueroa de Faria e Filho. Recife, 1897.

Sebastião de Vasconcelos Galvão. Inspetor Geral da Instrução Pública do Município do Recife. Recife: Tipografia do Tempo, 1905. (Relatórios de 1895 a 1908).

Gaspar Nascimento Regueira Costa. Presidente da Sociedade Propagadora da Instrução Popular. Recife: Tipografia do Diário de Pernambuco, 1906 e 1908.

José Agripino Requeira Costa. Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife. Typographia do Tempo. Recife, 1913.

Relatório apresentado pelos Inspetores da Escolas do Município ao Prefeito do Recife, Coronel Eduardo de Lima Castro. Recife, 1920.

Anuário da Instrução Pública da Secretaria dos Negócios da Justiça e Instrução Pública do Estado de Pernambuco, 1924.

Exposição do Prefeito do Recife, Joaquim Pessoa Guerra ao Conselho Municipal do Recife, 1927.

REVISTAS Pedagógicas, Literárias e Científicas:

Tribuna Literária – Revista de Sciencias e Letras sob a direção do corpo docente da Escola de Ensino Secundário a cargo da Sociedade Propagadora da Instrução Pública. Recife, 1896.

Revista do Instituto Archeológico e Geográfico Pernambucano. (n.50 a 55). Typographia do Jornal do Recife. Recife, 1897.

Academia Pernambucana de Letras. (n.1). Janeiro a março de 1901.

Revista de Instrução Pública do Estado de Pernambuco. Typographia do Jornal do Recife. Recife, 1902.

Ilustração Escolar – Revista Mensal de Litteratura e Artes da Escola Normal Official. Recife, 1921.

Revista de Pernambuco – Anos: 1924, 1925 e 1926.

A Nova Educação – Órgão Official da Sociedade Pernambucana de Educação. Recife, 1931.

IMPRESSOS LOCAIS:

Lições de Gramática Portuguesa. José Bernardino de Sena. Santos e Companhia: Pernambuco, 1851.

Relatórios anuais da Escola Normal Oficial – De 1864 a 1904.

Conferências Pedagógicas. Typographia de M. Figueroa de F. Filhos. Recife, 1878.

Pernambucanas Illustres. Henrique Capitolio. Typographia Mercantil. Recife, 1879.

Memória sobre os factos mais importantes da vida da Sociedade Propagadora da Instrução Pública de Pernambuco. Typographia do Jornal do Recife. Recife, 1892.

Estatutos do Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco. Typographia do Diário de Pernambuco. Recife, 1906.

Regulamento do Ensino Público Estadual de Pernambuco. Typographia do Jornal do Recife. Recife, 1912.

Gramática Prática Elementar para uso das escolas primárias. França Pereira. Ramiro M. Costa e Filhos. Recife, 1914.

Noções Chorographicas do Estado de Pernambuco. Carlos Augusto Pereira da Costa. Imprensa Industrial. Recife, 1919.

Selecta Escolar. Professor Gaspar do Nascimento Requeira Costa. Ramiro M. Costa e Filhos. Recife, 1921.

Dicionário Chorographico Histórico e Estatístico de Pernambuco. Sebastião de Vasconcelos Galvão. (volumes 2 e 3). Imprensa Nacional. R.J., 1927.

A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil. Dr. Geraldo de Andrade. Imprensa Industrial. Recife, 1931.

Estudos Pernambucanos. Alfredo de Carvalho. Secretária de Educação e Cultura do Recife. Recife, 1978.

IMPRESSOS NACIONAIS:

O Ensino Público. A. de Almeida oliveira. Typographia do Paiz. Maranhão, 1874.

Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar. N. A. Calkins. Adaptado por Ruy Barbosa. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1886.

A Educação Nacional. José Veríssimo de Matos. Francisco Alves. Belém, 1896.

A Educação Nacional no regime republicano. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1907.

Compendio de Pedagogia Escolar. Pinheiro Bittencourt. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1913.

O Ensino Público no Congresso Nacional. Primitivo Moacir. Rio de Janeiro, 1916.

O Brasil e a educação popular. Antonio Carneiro Leão. Rio de Janeiro. 1918.

O Brasil Social e outros estudos sociológicos. Sílvio Romero. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

A Instrução e as Províncias. Primitivo Moacir. Rio de Janeiro.

ANEXOS

ANEXO 1

FREQÜENCIA DOS ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA NO IMPÉRIO, EM 1874.

Estados	Total de alunos
1- MG	24.104
2- RJ	18.894
3- BA	17.362
4- Mun. Neutro	17.279
5- SP	16.446
6- RS	14.551
7- PA	11.021
8- CE	10.861
9- PE	9.917

POPULAÇÃO E SOMA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS OFICIAIS (ESTATÍSTICAS IMPÉRIO)

Províncias	População	Escolas
1- MG	2.009,023	767
2- BA	1.283,141	387
3- PE	841,539	354
4- SP	837,354	555
5- RJ	727,576	557
6- CE	721,686	252
7- RS	430,878	351

Fonte : Relatório que apresentou ao Presidente da Província de Pernambuco o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em 30/01/1875.

ANEXO 2

DADOS DE PERNAMBUCO

PERNAMBUCO

Habitantes	841,539
Livres	752,511
Escravos	89,028

Sabendo LER e ESCREVER

Livres	92.664 masculino /	54.695 feminino
Escravos	105 masculino /	52 feminino

ANALFABETOS

Livres	288.901 masculino/	316.287 feminino
Escravos	46.918 masculino/	10.515 feminino

POPULAÇÃO ESCOLAR DO IMPÉRIO

186.463 96.202 masculino/ 90.261 feminino

Fonte : Relatório que apresentou ao Presidente da Província de Pernambuco o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em 30/01/1875.

ANEXO 3

QUADRO DO NÚMERO DE “ESCOLAS PÚBLICAS” DA PROVÍNCIA DE PERNAMBUCO 1886

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS PÚBLICAS
1856	85
1857	89
1858	90
1859	94
1860	100
1861	101
1862	103
1863	106
1864	119
1865	142
1866	197
1867	203
1868	217
1869	232
1870	269
1871	312
1872	334
1873	334
1874	350
1875	361
1876	376
1877	379
1878	382
1879	401
1880	423
1881	476
1882	513
1883	541
1884	494
1885	496

Fontes: Relatório apresentado ao Presidente da Província, em 1886, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife: Typografia de M. F. de Faria e Filhos, 1886.

ANEXO 4

NÚMEROS DE ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO.

ANO	Alunos
1881	16.359
1882	17.123
1883	19.363
1884	22.617
1885	20.505

ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS NO BRASIL

Estados	Alunos
1- M.G.	656
2- S.P.	554
3- R.J.	553
4- BA	384
5- R.S	353
6- PE	351
7- CE	241

ESCOLAS PRIMÁRIAS PARTICULARES

Estados	**Alunos**
1- R.S.	123
2- PE	116
3- MG	109
4- RJ	102
5- AL	94

Fontes: Relatório apresentado ao Presidente da Província, em 1886, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife: Typografia de M. F. de Faria e Filhos, 1886.

ANEXO 5

ESTATÍSTICA ESCOLAR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO RECIFE – 1904.

Matrículas: 4.331 alunos
masculino 1.293
feminino 3.038
Freqüência Média: 3.014 , masculino 847 / feminino 2.167
69 escolas tem o município – masculino 18/ feminino 49 e mista 2

Número de Escolas

Freguesia	masculino	feminino	matrícula
Recife	2	2	239
S. Antônio	2	6	573
S. José	3	10	997
Boa Vista	5	13	1007
Graças	2	7	534
Afogados	2	4	429
Poço	0	6	302
Várzea	2	3	250

Fontes: Relatório apresentado ao Prefeito do Município de Recife, Manuel dos Santos Moreira, em 12/01/1904, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife, Sebastião de Vasconcelos Galvão.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo