



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO MAGISTÉRIO:
O ALVORECER DO SÉCULO XX NO CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ
2009

ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO MAGISTÉRIO: O ALVORECER DO SÉCULO XX NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como um dos requisitos para conclusão do mesmo e obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Formação de professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sofia Lerche Vieira

FORTALEZA – CEARÁ
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

M 827o

Moraes, Rosalina Rocha Araujo

Organização do Ensino e do Magistério: o alvorecer do século XX no Ceará/ Rosalina Rocha Araujo Moraes. – Fortaleza, 2009.

304p.; il.

Orientadora: Profª. Drª. Sofia Lerche Vieira

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Organização do ensino. 2. Organização do magistério. 3. História da educação cearense. 4. Educação no início do século XX. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD. 370

ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DO MAGISTÉRIO:
O ALVORECER DO SÉCULO XX NO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como um dos requisitos para conclusão do mesmo e obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Formação de professores

Conceito obtido: **Satisfatório**
Nota obtida **10,0 (dez)**

Aprovado em: **28/08/2009**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sofia Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará - UECE
(Presidente da banca)

Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico esse trabalho a três homens especiais que, juntos, constituem minha fonte de força e determinação: Rogério, amor fiel e companheiro de todas as horas; Arthur e André, filhos queridos, amores incondicionais, razões da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim do caminho?

Do caminho não, de *um* caminho sem dúvida!

A estrada é mais longa e possui veredas fascinantes!

Quem sabe não seja este o início de uma nova caminhada? Isto, só o tempo dirá.

Cheguei sozinha?

Decerto não. Muitos contribuíram para o meu caminhar.

OBRIGADA:

A Deus, meu guia espiritual, minha fonte de vida, por jamais me deixar perder a fé e a esperança.

A professora Sofia - orientadora e amiga que mesmo vivendo dias difíceis jamais renunciou a seu papel - por acreditar em mim, pela orientação, ajuda, apoio, força e compreensão, elementos com os quais me abasteci e que foram fundamentais para que eu concluísse o percurso. Meu carinho, respeito, reconhecimento e admiração pela sua capacidade de superação.

A minha mãe e meu pai, mensageiros de Deus que me trouxeram a vida. Que diante de todas as adversidades não se furtaram ao esforço de me proporcionar o acesso à escola. Que me ensinaram valores simples e fundamentais à minha caminhada e que um dia me disseram, sem para isso precisarem usar palavras, que eu podia chegar aonde quisesse.

A minha família, especialmente meus irmãos: Wilson, Isabel, Edinias, Socorro, Lourdes, Renato, Reginaldo, Conceição, Neto, Ana Paula e Célia Cristina, que comigo dividem a experiência deliciosa de fazer parte dessa grande família. Especialmente a Socorro, irmã querida que contribuiu com a leitura e correção de uma parte significativa deste trabalho e com quem partilho o sonho de uma educação que faça a diferença.

A professora Isabel Sabino, integrante da banca examinadora deste trabalho, pela correção criteriosa do texto e pelas preciosas contribuições desde o momento do exame de qualificação até a defesa.

Ao professor Arimatea Bezerra, também integrante da banca examinadora deste trabalho, que mesmo não tendo participado do processo de qualificação gentilmente aceitou o convite para analisar esse trabalho.

Aos companheiros de mestrado, com os quais aprendi muito, especialmente a Tania, Gilmara, Manuela, Marteano e Lidiane que, nesse período, vivenciaram, comigo, dos momentos mais difíceis aos mais agradáveis, sempre me apoiando; e a Luiz Claudio, pela convivência, aprendizado e pela elaboração do *abstract* deste trabalho. Com esse grupo dividi dúvidas, angústias, alegrias, conquistas; vivi momentos inesquecíveis e saudosos; apreendi mais que o trivial da vida acadêmica: aprendi a ser uma pessoa melhor.

A todos que fazem parte da família GPPEM, Grupo de pesquisa que me acolheu desde a graduação e onde tenho vivido momentos especiais e escrito páginas importantes da minha História. Em especial aos bolsistas e ex-bolsistas: Monalisa, Livia, Eveline, Mariana, Maurilúcia, Iasmin, Lídia, Edgar, Bruno, Karla Karine, Izabel, Larissa, Ediane, Sun-Eiby e Pâmela (agradecimento especial a Pâmela pela elaboração do resumé deste trabalho).

Aos que fazem o CMAE. A coordenação sempre empenhada em melhorar o Curso; aos professores, mestres e amigos que deixaram, cada um de seu jeito, uma contribuição importante à minha formação humana e acadêmica, sobretudo: Sofia Lerche, Rita de Cássia Magalhães, Socorro Lucena, Isabel Sabino, Álbio Souza, Suzana Jimenez, Marcília Barreto. A Joyce, secretária exemplar, amiga, companheira, sempre na torcida e disposta a ajudar.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro em forma de bolsa, recebido durante a realização da pesquisa de mestrado.

Aos funcionários dos arquivos onde realizei a pesquisa: Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel; Academia Cearense de Letras; Arquivo Público do Estado do Ceará; Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação; Instituto do Ceará: Histórico, Geográfico e Antropológico; Biblioteca Des. Jaime de Alencar Araripe do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará; Biblioteca da Faculdade de Direito da UFC; Biblioteca César Cals de Oliveira da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

Qualquer obra que enfoque seriamente o resgate dos fatos ocorridos e que de volta traga alguma contribuição ao presente é bem vinda.

(AZEVEDO, 1996. "Nirez")

RESUMO

Esta pesquisa investiga a organização do ensino e do magistério públicos primários no Ceará no início do século XX a partir da análise de um conjunto de fontes composto por artigos de periódicos, documentos legais, governamentais e escolares. A iniciativa se justifica pela exiguidade de estudos acerca do tema e pela importância que a organização educacional assume no discurso da época. O recorte geográfico recai sobre o estado do Ceará e a delimitação do período, ainda que compreenda as duas primeiras décadas do século XX, tem como marcos as reformas do ensino realizadas no Ceará em 1905 e 1922. O texto possui dois capítulos teóricos e três capítulos de análise de dados. O primeiro capítulo apresenta a *Escola dos Annales* e a *Pesquisa Documental* respectivamente como paradigma e método norteadores deste estudo. Traz uma discussão sobre o campo histórico, fontes e documentos e conclui com a explicitação da metodologia utilizada. No segundo capítulo se estabelece um diálogo com autores que abordaram a organização do ensino em perspectiva histórica. Os capítulos de análise tratam, respectivamente: do sistema de ensino cearense apontando seus aspectos globais e identificando os diferentes tipos de oferta educacional no setor público; da organização do ensino primário no Ceará; e, da organização do magistério, com um destaque para a formação e o ofício docentes. A pesquisa possibilitou uma visão macro da organização do ensino e do magistério primário no início do século XX no Ceará. O Estado do Ceará, assim como as demais unidades da federação, é legalmente responsável pela oferta da instrução primária e pela formação de professores, porém acaba atendendo a outras demandas, a exemplo do ensino de adultos. O ensino primário é organizado em primeiro e segundo graus sendo dividido em cinco classes. A precariedade das escolas, sobretudo as primárias, é patente e ao que se pôde perceber este é um aspecto que se reflete na qualidade do trabalho docente, visto que, sem condições materiais, sem recursos financeiros e didáticos, a tarefa do professor torna-se muito mais complexa. Contudo, percebe-se certa preocupação do Poder Público bem como de educadores da época com a organização educacional. Esta é concebida como o primeiro passo a ser dado rumo à conquista de uma educação de qualidade. Neste sentido, são instituídos, em 1907, os Grupos Escolares, cuja pretensão é substituir as escolas isoladas. Esse modelo institucional mostra-se inadequado às condições financeiras do estado, o que inviabiliza sua expansão. Diante disso não só persiste o modelo de escola isolada como cresce o número destas. Em relação ao magistério um aspecto a ser destacado é o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma do Curso Normal para os professores públicos primários. Embora na prática isso nem sempre fosse cumprido a preocupação com a existência de uma formação específica para o magistério constitui um avanço. A análise permitiu perceber que, de forma geral, o improvisado é um forte ingrediente presente no ensino. Todavia, ainda que não se possa afirmar a existência de um sistema de ensino nacional articulado, fica claro que no âmbito estadual há uma organização lógica do ensino e do magistério, que embora possua falhas reflete a dinâmica de uma sociedade que encontrava-se, naquele momento, em processo de reestruturação.

Palavras-chave: Organização do ensino; Organização do magistério; História da educação cearense; Educação no início do século XX.

ABSTRACT

This research investigates the organization of the teaching and professorship, primary publics in Ceará at the beginning of the 20th century coming from the analysis about a group of sources composed of periodical articles and legal governmental scholar documents. The initiative is justified by the lack of studies about the theme and by importance that the educational organization takes on the epoch's discourse. The geographical delimitation is at the Ceará State and the time delimitation, even though it comprehends the two first decades of the 20th century, those delimitations have as marks the changes happened in Ceará in 1905 and 1922. The text consists of two theoretical chapters and three ones about data analysis. The first chapter presents the *Annales School* and the *Documental Research* respectively as orienting pattern and method to this study. It brings a debate to the historical field, sources and documents and it concludes with the explanation of the used methodology. In the second chapter it is established a dialog with the authors who wrote about the teaching organization in historical perspective. The analysis chapters are respectively about the Ceará teaching system pointing its global aspects and identifying the different kinds of educational offering in the public sector, about the elementary teaching organization in Ceará and about the professorship organization with a highlight to work and graduation of the professoriate. The research made possible the great vision about the teaching organization and primary professorship at the beginning of the 20th century. The Ceará State, as the other federation units, is legally responsible for the elementary instructional offer for the teachers' formation, however, it ends up attending to other demands, for example, the adult teaching. The primary teaching is organized in first and second degree being divided in five classes. The precariousness of the schools, above all the primary ones, is something obvious and it was possible to perceive this is an aspect that reflects in the quality of the teaching work because without material conditions and without didactic and financial resources the teacher's task becomes much more complex. Nevertheless, it is perceived certain preoccupation of the Public Power as well as the educators with the educational organization. This organization is conceived as the first step for the conquest of a quality education. Therein the School Groups are instituted in 1907 with the purpose of substituting the isolated schools. This institutional model shows itself as inadequate to the financial conditions of the State what makes not viable its expansion. In front of this it is not only remained the isolated school model as the numbers of those is growing up. Related to the professorship an aspect to be detached is the obligatoriness of a Normal Degree diploma to the primary public teachers. Although in practice that was not always fulfilled, the worrying with an existence of a specific formation to the professorship it is an progress. The analysis permitted to perceive that, in general view, improvisation is a strong ingredient present in teaching. Though, they cannot still confirm the existence of an articulated system for the national teaching it is quite clear that in the state field there is a logical organization of teaching and professorship that has its imperfections though but reveals the dynamics of a society that was found, by that moment, in a rebuilding process.

Key-words: Teaching organization, Professorship organization, Education History of Ceará, Education in the beginning of the 20th century.

RÉSUMÉ

Cette recherche se rapporte sur l'organisation de l'éducation et l'enseignement primaire public au Ceará au début du XXe siècle à travers l'analyse d'un ensemble de sources composé d'articles de journaux, documents juridiques, gouvernemental et écoliers. L'initiative est justifiée par la rareté des études sur le sujet et l'importance que cette organisation éducative a dans cette l'époque. La couverture géographique est à l'état de Ceara et la délimitation de la période, mais ils comprennent les deux premières décennies du XXe siècle, est marqué par les réformes éducatives menées dans le Ceará en 1905 et 1922. Le texte comprend deux chapitres théoriques et trois chapitres d'analyse. Le premier chapitre présente *L'école des Annales et Recherche Documentaire*, respectivement, comme paradigme et la méthode de guidage de cette étude. Apporte une discussion sur le champ historique, les sources et documents, et conclut avec l'explication de la méthodologie utilisée. Dans le deuxième chapitre est établi un dialogue avec les auteurs qui ont abordé l'organisation de l'éducation dans une perspective historique. Les chapitres analytiques portant respectivement sur: le système éducatif de Ceará pointant dans une perspective globale et d'identifier les différents types d'offres éducatives du secteur public; de l'organisation à l'école primaire dans Ceará, et l'organisation de l'enseignement, en mettant l'accent sur la formation et le travail du professeur. La recherche a fourni une vue macro de l'organisation de l'éducation et de l'enseignement du primaire au début de XXe siècle au Ceará. L'Etat de Ceará et les autres unités de la fédération sont responsable pour offrir l'enseignement primaire et pour la formation des professeurs, mais il a couvrir les autres demandes, comme l'éducation des adultes. L'enseignement primaire est organisée en première et deuxième année et il est divisé en cinq classes. La précarité d'écoles, principalement les primaires est patent, et il est clair que ça c'est un aspect qui reflète dans la qualité de Le travail de lés professeurs, parce que, sans conditions matérielles, sans ressources financières et didácticos la tâche de l'enseignant devient beaucoup plus complexe. Toutefois, on peut voir une certaine inquiétude du gouvernement ainsi que les éducateurs de l'époque avec l'organisation éducative. Ça c'est conçu comme la première étape pour être prises en vue de parvenir à une éducation de qualité. En ce sens, elles ont été engagées, en 1907, les Groupes Scolaires, dont l'ambition est de remplacer les écoles isolées. Ce modèle institutionnel se révèle inadéquat à la situation financière de l'État, ce qui empêche son expansion. C'est pour ça que ce modèle d'école isolée reste et leur nombre est en constante augmentation. En ce qui concerne l'enseignement il y a un aspect à souligner est l'obligatoirité de le diplôme dans le Cours Normal pour les enseignants primaires publiques. Même si en pratique cela n'est pas toujours respectée avec preoccupation, l'existence d'une formation spécifiques à l'enseignement est un progress. L'analyse a permis de constater que, en général, l'improvisation est un élément fort de l'éducation. Toutefois, même si on ne peut pas affirmer l'existence d'un système éducatif national articulé, il est clair qu'au niveau de l'Etat il y a une organisation logique de l'éducation et l'enseignement même si elle a des défauts qui reflète la dynamique d'une société qui était, à cette moment, dans le processus de restructuration.

Mots-clés: L'organisation de l'éducation; L'organisation de l'enseignement; Histoire de L'éducation du Ceará; L'éducation dans le début du XXe siècle.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	16
Lista de Quadros.....	17
Lista de Gráficos.....	18
Lista de Figuras.....	20
Lista de Abreviaturas.....	22
Lista de Siglas.....	23

INTRODUÇÃO: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS ESCOLHAS

FEITAS.....	26
- Ingresso no Curso de Pedagogia: primeiras aproximações com o tema Política Educacional.....	28
- Iniciação científica: um divisor de águas.....	30
- Monografia de graduação: aproximações com a História da formação de professores no Ceará.....	32
- Mestrado: todo caminho é passível de mudanças.....	34
- Delimitação espaço-temporal.....	39
- Estrutura do texto.....	40
1. A ABORDAGEM HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES.....	42
1.1. Pesquisa histórica: um debate em curso.....	44
1.2. Papéis amarelados pelo tempo: pesquisa documental com fontes textuais primárias.....	52
1.3. Sobre o significado de fontes e documentos.....	56

1.4. O que são fontes primárias?.....	59
1.5. O repertório de fontes da pesquisa.....	60
1.6. Percurso da investigação.....	70
2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO TEMA DA PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	77
2.1. Organização do sistema público de ensino na Bahia.....	80
2.2. Organização e modelos institucionais de escolas primárias na Paraíba: Cadeiras Isoladas e Grupos Escolares.....	81
2.3. Organização curricular da escola primária cearense.....	85
3. FOCALIZANDO O TODO: ASPECTOS GLOBAIS DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL NO CEARÁ.....	89
3.1. Breves palavras: questões que permeiam a organização do ensino no Ceará.....	94
3.2. Aspectos gerais da organização educacional cearense....	100
3.3. Para além da responsabilidade: pluralidade na oferta pública de ensino no estado do Ceará.....	108
3.3.1. Uma “oficina” de bacharéis: atuação do estado no Ensino Superior.....	108
3.3.2. Tradição liceísta: a oferta pública no ensino secundário.....	115
3.3.3. Cursos noturnos: instrução para jovens e adultos?.....	130

4. APROXIMANDO O FOCO: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO CEARENSE.....	140
4.1. Sobre a logística e o “tempo lectivo” do ensino primário.....	145
4.2. Espaços de ensinar e aprender: tecendo uma história sobre a escola primária do início do século XX no Ceará.....	153
4.2.1. A resistência da cultura das Escolas Isoladas.....	156
4.2.2. Grupos Escolares: promessa de renovação.....	173
5. ORGANIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO PRIMÁRIO NO CEARÁ: FORMAÇÃO E OFÍCIO DOCENTE NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	182
5.1. Docência no ensino primário: um ofício e muitos desafios.....	183
5.1.1. Ofício docente no ensino primário: a marca da feminilização.....	186
5.1.2. O magistério primário expresso no discurso do Poder Público.....	198
5.1.3. Magistério primário: cabide de favorecimentos político-partidários?	201
5.1.4. Método: do ensino “de cór” ao ensino empírico.....	204
5.1.5. Vigiar é preciso: a tônica da inspeção do ensino.....	207

5.2. Form(ação) de professores primários no Ceará: traços de uma história em construção.....	215
5.2.1. Formação docente institucional.....	217
5.2.2. Escola Normal: templo, tempos e espaços da formação docente.....	222

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA.....	236
---	------------

- Ausência de um sistema educacional, presença de uma dinâmica organizacional.....	237
- Responsabilidade de oferta, obrigatoriedade de acesso: questões para refletir.....	239
- Ensino primário: entraves e avanços.....	240
- Magistério primário: carência de iniciativas de formação.	242
- Docência no ensino primário: desafios do ofício.....	243

Referências.....	246
Apêndices.....	262
Anexos.....	290

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Fontes analisadas: legislação.....	62
Tabela 02:	Fontes analisadas: documentos governamentais.....	62
Tabela 03:	Fontes analisadas: correspondência oficial.....	63
Tabela 04:	Fontes analisadas: documentos escolares.....	64
Tabela 05:	Fontes analisadas: conjunto de artigos de periódicos.....	64
Tabela 06:	Síntese das fontes analisadas.....	65
Tabela 07:	Corpo discente do Liceu (1903-1920).....	122
Tabela 08:	Movimento escolar no ensino primário cearense (1899-1918).....	144
Tabela 09:	Estatística das escolas primárias cearenses (1901-1907)....	169
Tabela 10:	Escolas primárias cearenses – tipologia e localização (1918).....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Acervos onde a pesquisa foi realizada.....	71
Quadro 02:	Produções na área de História da Educação com foco na organização - identificação dos estudos mais relevantes para esta pesquisa.....	79
Quadro 03:	Sistema Federal de Ensino 1900-1920.....	92
Quadro 04:	Presidentes do Ceará no período de 1889 a 1892.....	95
Quadro 05:	Corpo docente do Curso Secundário de Crato.....	129
Quadro 06:	Corpo docente do Curso Secundário de Sobral.....	129
Quadro 07:	Síntese do currículo do ensino primário nas duas primeiras décadas do século XX.....	149
Quadro 08:	Transcrição da figura 12.....	163
Quadro 09:	Leis de autorização de equiparação à Escola Normal cearense.....	218
Quadro 10:	Currículo do Curso Normal, antes e depois da reforma de 1911.....	230
Quadro 11:	Horário das aulas da Escola Normal do Ceará.....	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Evolução da frequência da Faculdade Livre de Direito do Ceará (FLD).....	113
Gráfico 02:	Corpo discente do Liceu (1903-1920).....	124
Gráfico 03:	Movimento da matrícula do Liceu (1895-1911).....	125
Gráfico 04:	Resultado dos exames finais do LC em 1903.....	127
Gráfico 05:	Escolas noturnas cearenses – matrícula por faixa etária (1918).....	133
Gráfico 06:	Escolas noturnas cearenses – matrícula por classe (1918).....	136
Gráfico 07:	Escolas noturnas cearenses – comparação entre matrícula e frequência (1918).....	137
Gráfico 08:	Evolução do número de escolas primárias cearenses por sexo.....	170
Gráfico 09:	Evolução do número de escolas primárias cearenses por categoria.....	171
Gráfico 10:	Evolução do número de escolas primárias isoladas no Ceará.....	173
Gráfico 11:	Ensino primário - composição da malha escolar cearense em 1918.....	178
Gráfico 12:	Composição do quadro docente do ensino primário por sexo (1896).....	188

Gráfico 13: Composição do quadro docente do ensino primário por sexo (1906).....	189
Gráfico 14: Quadro docente do ensino primário por sexo: comparativo entre 1896 e 1906.....	189
Gráfico 15: Evolução da matrícula no Curso Normal.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Ilustração dos tipos de fontes analisadas.....	61
Figura 02:	Recorte da tabela de organização das informações de mapeamento das fontes.....	72
Figura 03:	Representação das fases do processo de tratamento digital das imagens.....	74
Figura 04:	Representação da organização do ensino brasileiro no início do século XX.....	91
Figura 05:	Aspecto arquitetônico antigo das três instituições que deram origem à Universidade do Rio de Janeiro em 1920.....	93
Figura 06:	Esquema gráfico da organização do ensino cearense no início do século XX.....	101
Figura 07:	Esquema gráfico da organização do sistema de ensino público cearense.....	106
Figura 08:	Fachada do edifício onde funcionou a Faculdade Livre de Direito do Ceará (1910).....	112
Figura 09:	Desenho da fachada do Colégio Liceu do Ceará (1899).....	119
Figura 10:	Representação gráfica da classificação das escolas primárias cearenses.....	155
Figura 11:	Ofício nº 109, da Escola Normal à SENIJ (1912).....	161
Figura 12:	Folha do Livro de Inventário da Escola Pública Primária “Arraial do Colégio” (1908).....	162
Figura 13:	Ofício nº 40, da Escola Normal à SENIJ (1912).....	164

Figura 14:	Ofício nº 94, da Escola Normal à SENIJ (1912).....	166
Figura 15:	Ofício circular da SENIJ aos inspetores escolares.....	209
Figura 16:	Ofício circular da presidência do estado aos inspetores escolares.....	212
Figura 17:	Jornal Cearense de março de 23 de 1884 – ano XXXVIII – número 66.....	222
Figura 18:	Aspecto atual do primeiro edifício da Escola Normal.....	223
Figura 19:	Aspecto antigo do edifício da Escola Normal.....	224
Figura 20:	Prédio da Fênix Caixeiral.....	225

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.	Artigo
Des.	Desembargador
Dra.	Doutora
Exc.	Excelência
Fig.	Figura
Prep.	Preparatório
Profa.	Professora
Subt.	Subtotal
Tot.	Total
V.	Vossa

LISTA DE SIGLAS

AL	Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
ACL	Academia Cearense de Letras
APEC	Arquivo público do Estado do Ceará
BPGMP	Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	Compact Disks
CED	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
CE	Constituição Estadual
CMAE	Curso de Mestrado Acadêmico em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
DOP	Diretoria de Obras Públicas
FLD	Faculdade Livre de Direito do Ceará
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GPPEM	Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória
HISTEDBR	Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
I.C.	Instituto do Ceará: Histórico, Geográfico e Antropológico
IGIP	Inspetoria Geral da Instrução Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LC	Liceu Cearense
NEED	Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação
PEMAC	Projeto de Pesquisa Política Educacional e Magistério, Cenários Históricos e Contemporâneos na Capitania do 'Siará Grande'
SNI	Secretaria dos Negócios do Interior
SENIJ	Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará
TJ	Tribunal de Justiça do Estado do Ceará
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande de Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de são Paulo

* *Visando preservar a originalidades das fontes históricas analisadas neste trabalho, optamos por fazer a transcrição literal do texto quando citamos um documento, conservando a linguagem da época.*

INTRODUÇÃO

DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS ESCOLHAS FEITAS

*Os grandes navegadores devem sua
reputação aos temporais e tempestades.*

(Epicuro)

Iniciamos aqui o desafio de contar uma História que aconteceu há cerca de cem anos. Uma História que tem como foco a organização do ensino e do magistério cearenses no início do século passado. Com isto vislumbramos contribuir para o avanço dos estudos no campo da História da educação bem como possibilitar aos interessados no assunto uma aproximação com esse contexto e a compreensão dos modos de organização da instrução pública cearense no alvorecer do século XX.

Dito isso, cabe elucidar alguns aspectos desta pesquisa. No que concerne à abordagem adotada classifica-se como uma pesquisa histórica que pinça da *Escola dos Annales* elementos que vêm contribuir para uma análise crítica e contextualizada do tema. Metodologicamente, a investigação se desenvolve por meio do método da Pesquisa Documental com fontes primárias. Neste sentido, são analisados documentos governamentais, documentos da legislação educacional, correspondência oficial de escolas e órgãos públicos, documentos escolares e artigos de periódicos e revista especializada.

O início do século XX, além de constituir a fase de transição entre dois séculos, se caracteriza como período de adaptação a um novo regime, o republicano. A expectativa decorrida do início do novo século, associada à

reorganização política e aos ideais liberais, cria um ambiente propício ao debate nos diferentes setores sociais. A democracia, preconizada pelos liberais, é o pano de fundo desse quadro de debates cujo objetivo é a adequação do Estado brasileiro aos novos tempos.

No campo educacional há um forte discurso em defesa da educação laica e gratuita bem como de sua garantia como um direito social. Outra característica marcante em relação à educação é a busca pela renovação pedagógica. Esse movimento já vinha se desenhando desde as últimas décadas do século XIX (CAVALCANTE, 2000; VIEIRA, 2003, OLINDA, 2004) e pode ser exemplificado por ações como: a adoção da *lição das coisas* e a criação dos museus escolares em algumas instituições educacionais cearenses. Estas são estratégias características da Escola Nova, tendência educacional que se opõe à escola tradicional de bases memorísticas e conteudistas. A filosofia *escolanovista*¹ “[...] propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional” (MENEZES & SANTOS, 2002). Tal ideário, que então se esboçava, vai se fortalecer na década de vinte vindo a ser consolidado na década seguinte com sua efetiva inserção nos sistemas públicos de ensino do País representando, assim, um esforço do Poder Público para imprimir novos rumos à educação brasileira.

De forma geral é esse o cenário cearense do início do século XX. Nesse painel de mudanças e ajustamentos, nosso olhar se direciona à organização do ensino público cearense. Neste sentido, nosso interesse é compreender como se configura a organização do sistema de ensino e do magistério públicos diante da iminência de mudanças na forma de se fazer educação. Antes, porém, de iniciar a discussão cabe justificar alguns aspectos do caminho trilhado até a definição do objeto de estudo, o que favorecerá a compreensão do trajeto percorrido e das escolhas feitas.

¹ Termo cunhado para designar o conjunto de ideias difundidas pela Escola Nova.

Antes, fazemos um parêntese para analisar a mensagem contida na epígrafe. Nela, Epicuro, o filósofo grego do período helenístico, nos fala sobre obstáculos, dificuldades, adversidades, e de como esses elementos podem nos fazer crescer. A escolha dessa frase para abrir a discussão está relacionada às dificuldades que vivenciamos no decorrer da pesquisa, sobretudo, na fase final, quando nos deparamos com problemas como a ausência de algumas fontes e a consequente mudança de nosso foco. Estes obstáculos, que em princípio poderiam se traduzir em consequente insucesso provocaram efeito positivo. A despeito das “tempestades” e “temporais”, que tornaram a “navegação” mais difícil, alcançamos, talvez até com muito mais êxito o objetivo aspirado.

- **Ingresso no Curso de Pedagogia: primeiras aproximações com o tema Política Educacional**

A organização do ensino tem sido tema recorrente em nossa trajetória acadêmica desde os primeiros passos dados no curso de Pedagogia, onde ingressamos em 2002. A inquietação com esse aspecto da educação se revelou ainda no primeiro semestre do curso, na disciplina *Metodologia do Trabalho Científico*. Ali, nos contagiámos com o entusiasmo do professor², da disciplina, um entusiasta da Política Educacional. Suas aulas, embora tratassem das técnicas do trabalho científico, eram sempre permeadas por discussões acerca do financiamento da educação, da legislação educacional, da organização do ensino entre outros assuntos inerentes à Política Educacional.

Em dada ocasião, ainda durante a disciplina referida, participamos de uma oficina sobre tipos de fichamentos na qual utilizamos textos sobre ciclos escolares e processos de aceleração na educação. A leitura desse material nos inquietou de tal forma que em dado momento da socialização da atividade

² José Cirio Pereira Filho foi professor substituto do Curso de Pedagogia da UECE por vários anos, função que desenvolvia com compromisso e entusiasmo. O referido professor faleceu em setembro de 2009. Aqui deixo meus agradecimentos *in memoriam* pelo incentivo e pelos importantes ensinamentos.

desviamos a discussão dos modelos de fichamentos e passamos a discutir o teor dos textos. Necessitando dar continuidade à aula, o professor retomou a discussão sobre métodos de fichamento. Porém, percebendo que os textos haviam despertado certo interesse pelos assuntos que abordavam colocou-se à disposição para tirar dúvidas em outro momento. Ao final da aula conversamos rapidamente e aquilo se tornaria quase um ritual durante o semestre. Quase sempre que terminava a aula tínhamos uma série de questionamentos e comentários extraconteúdos da disciplina a cursar. Nessa primeira conversa ele sugeriu que, em nossa monografia de conclusão de curso, pesquisássemos sobre Política Educacional. Creio que foi a primeira vez que ouvimos esse termo. Na mesma ocasião nos incentivou a entrar em um dos programas de Iniciação Científica da Universidade. Esse era outro termo absolutamente estranho ao nosso vocabulário. O receio do ridículo nos fez ir para casa aquela noite com dúvidas sobre o significado dos termos por ele utilizados: Política Educacional e Iniciação Científica. No dia seguinte, antes de ir à aula, passamos no laboratório de Informática a fim de pesquisar na *internet* o significado dessas expressões. Em verdade, a consulta esclareceu menos do que esperávamos e deixou mais dúvidas do que gostaríamos. Embora tenha, naquele momento, feito uma aproximação superficial com esses dois temas, ao final de uma hora de pesquisa e de muitos sites consultados restaram muito mais dúvidas que respostas. Ficava claro, porém, que muitos dos nossos interesses, a exemplo da organização dos ciclos e dos processos de aceleração, estavam no domínio da Política Educacional.

Ainda no âmbito dessa área de estudos, outro tema que chamou atenção foi a formação de professores. Nas discussões travadas na sala de aula já no primeiro semestre do curso de Pedagogia fomos tomando conhecimento da precária e desvalorizada atividade do professor. Na sequência dos semestres pudemos constatar essa desvalorização e precariedade também se aplicavam à formação recebida. Assim nasceu a curiosidade de compreender os meandros desse campo e começamos por buscar conhecer a trajetória histórica da formação de professores no Brasil.

A continuidade do curso e o volume de discussões acerca da docência nas diversas disciplinas e no ambiente acadêmico como um todo favoreceram o fortalecimento do interesse pela formação de professores e o “esquecimento” daquele interesse sobre organização do ensino, esboçado no primeiro semestre. O que ficaria esquecido por um tempo também seria o conselho do professor para buscarmos inserção na Iniciação Científica.

- **Iniciação científica: um divisor de águas**

Por uma falha, não apenas do curso de Pedagogia, mas da instituição Universidade, a pesquisa é algo ainda pouco conhecido da maior parte do corpo discente. A divulgação é pequena e as oportunidades são escassas mesmo porque há pouco investimento no campo. Mas, por uma dessas coincidências que nos ocorrem, ao procurar vaga para estágio deparamo-nos, em um dos flanelógrafos da universidade, com um anúncio de seleção de bolsistas de iniciação científica. Resolvemos nos inscrever e fazer a seleção. Um semestre mais tarde, cursando então o quarto período, ingressamos no *Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM)*³, onde permanecemos por três anos⁴ sob a orientação da professora Sofia Lerche Vieira.

A experiência da iniciação científica revolucionou nossa forma de enxergar a universidade e o curso de Pedagogia. Identificamo-nos com o trabalho desde o início e nos apaixonamos pela pesquisa. Naquele ambiente vivemos uma experiência rica e privilegiada, repleta de descobertas e aprendizado, infelizmente

³ Esse grupo é cadastrado no diretório central do CNPq e recentemente teve sua nomenclatura alterada vindo a denominar-se Grupo de Pesquisa *Política Educacional, Gestão e Aprendizagem*. É vinculado à Universidade Estadual do Ceará e ao Mestrado Acadêmico em Educação e coordenado pela Profa. Dra. Sofia Lerche Vieira.

⁴ Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) no período de março de 2004 a julho de 2006; e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de agosto de 2006 a fevereiro de 2007.

acessível a poucos dos alunos que ingressam no ensino superior. A iniciação científica foi um divisor de águas em nossa trajetória, decisivo tanto para o crescimento e amadurecimento acadêmico como para a definição de nosso objeto de estudo da monografia de graduação.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Política Educacional e Magistério, Cenários Históricos e Contemporâneos na Capitania do 'Siará Grande' (PEMAC)*⁵, primeira das duas iniciativas com as quais colaboramos no GPPEM, se deu nosso encontro com a História da Educação. Na pesquisa, concluída em julho de 2005, trabalhamos junto com uma equipe de mais doze bolsistas e cinco pesquisadores com a recuperação de fontes primárias de pesquisa sobre a Política Educacional do Ceará desde suas origens até a contemporaneidade. O contato com esses documentos, associado à discussão do grupo sobre Política Educacional, nos fez lembrar nosso interesse inicial pelo tema, em especial pelos processos de organização do ensino.

A participação na realização do amplo inventário das fontes cearenses nos propiciou acesso a uma visão geral da História da Política Educacional local. O conhecimento da existência de um volume considerável de documentos governamentais dos tempos mais remotos do Ceará provincial bem como do nascente Estado foi determinante na elaboração do projeto de monografia de conclusão do Curso de Pedagogia. Concluído o trabalho de catalogação dos documentos, uma fonte em especial nos chamou atenção, talvez por ser com ela que tivemos maior contato: os Relatórios Provinciais. Segundo Vieira & Farias (2006, p. 14) esses documentos:

[...] eram expedidos na Província do Ceará durante o período imperial. Tinham como finalidade prestar contas à Assembleia Legislativa das atividades na Província no ano anterior à sua apresentação. Sua elaboração, de responsabilidade do chefe do poder executivo – o presidente da Província, envolvia os relatórios apresentados pelos diversos setores da Província a exemplo do 'Relatório do Diretor da Instrução Pública' e do 'Relatório do Diretor da Segurança Pública'.

Trata-se, portanto, de documentos que relatam de forma sintética uma realidade, embora possibilitem que se tenha uma visão ampla da mesma, visto

⁵Nessa pesquisa, nosso trabalho se concentrou no subprojeto *Política Educacional no Ceará: um inventário de fontes de pesquisa*.

que focalizam os mais diversos assuntos. Desde as primeiras visitas a campo e as primeiras fontes coletadas visualizamos a possibilidade de utilizá-los como matéria-prima de nossa monografia, embora não soubéssemos exatamente o que poderia ser extraído dali. Essa ideia foi levada à nossa orientadora de iniciação científica que não só aceitou como incentivou a iniciativa. Decidimo-nos, então, não mais por um tema de monografia, mas por uma fonte de análise. A partir de então a leitura cuidadosa dos documentos é que determinaria que temas poderiam ser analisados.

- **Monografia de graduação: aproximações com a História da formação de professores no Ceará**

Sem saber exatamente por onde começar um trabalho de monografia, iniciamos a leitura das fontes. Ao final da disciplina de Pesquisa Educacional tínhamos uma proposta de pesquisa voltada para a análise da organização curricular do Curso Normal. Passado algum tempo, já tendo lido as fontes e feito um primeiro exercício de categorização percebemos a inviabilidade de tal projeto. Os Relatórios abrangiam o período de 1822 a 1889 e o Curso Normal fora criado somente em 1884. Ademais os documentos pouco tratavam desse assunto, impossibilitando uma análise mais detida.

Por outro lado, o levantamento temático que havíamos feito apontava que um dos assuntos mais recorrentes era a formação de professores, ou, para ser mais exata, a necessidade de melhorias na formação de professores. Ao buscar na literatura subsídios que me auxiliassem na compreensão dessa problemática detectei que os estudos no campo, além de escassos, partiam sempre da fundação da Escola Normal em 1884. Daí surgiu uma questão: A literatura, embora de forma indireta, apontava essa instituição como o marco da História da formação de professores no Ceará⁶ mas, as fontes traziam farta

⁶ A esse respeito consultar SILVA, 2001 e OLINDA, 2005.

discussão sobre necessidade de melhorias na formação de professores que era muito anterior a isso. Ora, não se melhora o que não existe, isso está claro. Logo, se havia necessidade de melhoria de formação, com certeza havia algum tipo de formação. Se havia relatos a respeito da prática dos professores e se havia escolas esse professores certamente recebiam algum tipo de preparação para o ofício docente. Amparada nessas conjecturas visamos, com a realização da pesquisa de monografia, “compreender como eram preparados os professores para atuar no magistério primário em um tempo em que não havia instituições específicas para esse fim” (MORAES, 2006, p. 12).

Ao partilharmos nossas intenções com a professora da disciplina de pesquisa educacional, ela nos aconselhou a buscar um tema menos complexo, pois não havia muitas produções sobre formação de professores nesse período. Buscamos outra alternativa. Na época nossa orientadora de iniciação científica encontrava-se afastada da Universidade para assumir a Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC. Mesmo sabendo das atribuições e da agenda lotada de um secretário de governo, o que indicava uma provável recusa, decidimos arriscar e consultá-la sobre a possibilidade de nos orientar na monografia. Para nossa surpresa a resposta foi positiva. Meses depois concluíamos a monografia que ganhou o título *Formação de professores no Ceará: do Império à Primeira República (1822-1922)*.

Nessa iniciativa embora tenhamos dado ênfase ao período imperial estabelecemos como limite temporal o ano de 1922, quando o Ceará passou por uma ampla reforma no campo educacional, a *Reforma Lourenço Filho*. Durante a realização da pesquisa de monografia, a orientadora comentou, em certa ocasião, sobre a ausência de estudos que abordassem os antecedentes da reforma de 1922 no Ceará e inquiriu-nos a respeito das motivações que concorreram para a realização de tal reforma. Sem dúvida, era uma questão instigante. Investigar esse período seria bastante relevante visto que a preocupação de quem já havia se debruçado sobre o estudo dessa reforma era, quase sempre, de analisar o pós-reforma e não seus antecedentes.

Acolhemos de bom grado o desafio proposto pela orientadora e fomos em busca de responder à questão que embora não tenha sido levantada por nós nos intrigava sobremaneira: Que motivações / acontecimentos concorreram para a realização da *Reforma Lourenço Filho no Ceará*? Contudo, devido ao longo período abordado e ao curto prazo para conclusão da monografia, a discussão sobre o período antecedente à referida reforma se ressentia de muitas lacunas.

- **Mestrado: todo caminho é passível de mudanças**

A incursão no campo da História da Educação feita durante a pesquisa de monografia foi bastante fecunda. Ao final do trabalho, inúmeras questões apresentavam-se em resposta e pediam novas investidas. Dentre as possibilidades de pesquisa vislumbradas a partir do trabalho de monografia havia o interesse em investigar os efeitos, as consequências da *Reforma Lourenço Filho* na Formação de professores. Assim, por ocasião da seleção de mestrado, que se aproximava, elaboramos um projeto de pesquisa cujo objetivo era analisar a formação de professores no Ceará do período de 1884, quando foi criada a Escola Normal cearense, até a década de 1920, quando foi empreendida a reforma do ensino cearense. Olhando para o contexto anterior e posterior à reforma acreditávamos ser possível perceber as mudanças nos processos de formação de professores a partir desta. Obtendo êxito na seleção, ingressamos no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE) com o projeto *Política de Formação de Professores no Ceará: contribuições e Implicações da Reforma Lourenço Filho*.

Iniciamos o mestrado e, na primeira conversa com a orientadora, ficou claro que o projeto não sofreria grandes alterações, o que nos deixou bastante felizes, pois tínhamos interesse em dar continuidade à discussão sobre formação de professores que havíamos iniciado na monografia. Nessa ocasião, todavia, a orientadora ressaltou mais uma vez a importância de um olhar mais aguçado para os antecedentes da *Reforma Lourenço Filho* já que este era um período e um

aspecto da História da Educação local pouco explorado pelas iniciativas de pesquisa. Ficou então a sugestão para que pensássemos sobre essa mudança de foco bem como sobre a redução do período de abrangência do estudo.

Nos primeiros meses do curso, enquanto cursávamos os créditos obrigatórios, realizamos exaustivo levantamento temático e fizemos a revisão da literatura. No período seguinte, nos dedicamos à escrita do texto para qualificação. O exame de qualificação foi realizado no terceiro semestre. Na ocasião, apresentamos o *corpus* teórico e metodológico do trabalho, texto constituído de três capítulos.

As sugestões da orientadora haviam sido incorporadas ao trabalho. A mudança básica da proposta apresentada por ocasião do exame de qualificação para a do anteprojeto recaía sobre o recorte temporal que antes era de 1884 à década de 20 e agora era de 1915 a 1922. O interesse central da proposta anterior - analisar as consequências da reforma de 1922 para a formação docente - agora tinha seu foco voltado para a observação das motivações que teriam levado à execução desta. O texto apresentado seria avaliado de forma muito positiva pela banca examinadora.

Concluído o processo de qualificação, iniciamos a pesquisa de campo. Ao final desse trabalho tínhamos um volume considerável de fontes, mas ainda assim ficaria uma frustração em relação à coleta. Aqui, cabe ressaltar uma característica própria da Pesquisa Documental quando esta é utilizada como único método. Nesta, além do risco de não encontrarmos as respostas que buscamos, inerente a qualquer tipo de investigação, podemos nos deparar com a inexistência de fontes ou informações necessárias à compreensão do fenômeno ou objeto investigado. Isto decorre do fato de estas fontes já estarem produzidas, diferente do que acontece quando trabalhamos com métodos e técnicas que nos permitem a produção de dados de acordo com as necessidades da pesquisa.

Em nosso trabalho de campo nos deparamos com esse problema. Nas primeiras visitas à Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, arquivo mapeado para a coleta de periódicos, nos foi informado que os jornais do período

de nosso interesse estavam passando por processo de restauro e microfilmagem, portanto não seria possível acessá-los. Iniciamos então a coleta em outros arquivos para, ao final, retornarmos a este. Nos outros arquivos seriam coletados muitos documentos governamentais e escolares, além de um volume grande de fontes legais. Esse trabalho resultou em mais de 300 (trezentas) fontes⁷ coletadas e catalogadas entre documentos legais, correspondência oficial, documentos escolares e alguns textos de jornais e revistas.

O retorno à Biblioteca Pública seria em vão, os periódicos ainda permaneciam inacessíveis. Por outro lado, as fontes que acreditávamos ser possível existirem, como cadernos de alunos ou professores, notas de aula, cartas de professores etc., não haviam sido localizadas. Daí advinha a frustração antes referida. Começamos a entender que com base nesse conjunto de documentos não nos seria possível responder a questões primordiais da pesquisa: que fatores, políticos, sociais etc., foram responsáveis pela execução da *Reforma Lourenço Filho* no Ceará? Como se constitui a formação do professor primário nesse período?

A aproximação do final do período regular para defesa da dissertação não permitia novas investidas em campo, portanto, tudo indicava que deveria haver uma mudança de foco na pesquisa. Ainda assim, optamos por iniciar a análise dos dados e só depois de um primeiro exercício de escrita dividir com a orientadora nossa preocupação.

Escrever o primeiro capítulo de análise foi uma experiência angustiante. A leitura das fontes não evidenciou novos aspectos da formação de professores nem permitiu uma compreensão das motivações que levaram à *Reforma Lourenço Filho*, inviabilizando um avanço significativo em relação à produção já existente. A discussão parecia cansativa, repetitiva. À medida em que fomos nos apropriando dos documentos foi sendo evidenciada nossa suspeita em relação à inexistência de informações que subsidiassem uma discussão consistente acerca do tema proposto.

⁷ Ver quadro do apêndice A.

A possibilidade de mudança temática foi levantada em uma conversa com a orientadora, após a entrega do primeiro capítulo. Na ocasião, expressamos o que ela já havia percebido: nossa dificuldade e insatisfação em continuar com o objeto de estudo, sentimentos decorrentes não do tema em si, mas da ausência de determinadas fontes que nos possibilitariam uma discussão mais aprofundada. Relatamos a impossibilidade de coleta de periódicos e de outras fontes e ressaltamos a preocupação com as consequências disto para a pesquisa.

Após leitura e correção do texto, voltamos a conversar. Concluindo que as fontes encontradas não respondiam à questão original, a orientadora nos sugeriu uma mudança de foco. A iminência do final do mestrado não permitia grandes alterações no formato da pesquisa, mas estava clara a necessidade de redimensioná-la. A proposta foi de voltarmos à leitura das fontes e avaliarmos a viabilidade de investigar a organização do ensino, aspecto, segundo ela, destacado em nosso texto. Seria uma mudança de rumo e de objeto, mas permaneceriam as mesmas fontes e o mesmo período. Apesar do curto prazo que tínhamos para defender a dissertação, a sugestão foi aceita de imediato. Rer ler as fontes, fazer ajustes no que já havia sido produzido, encontrar um novo formato para o trabalho, tudo isso demandaria tempo e teria custos, sem dúvida, mas valeria à pena.

Para compreender essa mudança, cabe salientar que, após a qualificação, iniciamos o estágio de docência, atividade obrigatória ao bolsista de mestrado. Nessa experiência acompanhamos a orientadora na disciplina *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica* no curso de Educação Física da UECE. Ali, voltamos a discutir as formas de organização do sistema escolar, o que despertou um interesse guardado, mas não esquecido: o de investigar a organização do ensino. O interesse pela organização educacional que, como dissemos, havia sido esboçado no início do curso, associado à experiência do estágio, onde passamos a ler e discutir sobre o assunto, contribuiu para um olhar mais cuidadoso sobre esse aspecto do ensino. Embora esta não tivesse sido uma intenção consciente, este aspecto não passaria despercebido pelo olhar experiente da orientadora ao ler aquele primeiro texto produzido.

Compreender como se organiza a instrução pública e o magistério cearense no início do século XX requer pensar sobre questões diversas como direito à educação, expansão do ensino, preparação dos professores, condições de trabalho, entre outras. São aspectos diversos que, por certo, não podem ser esgotados em um único trabalho. Neste sentido, embora o estudo faça uma abordagem global do processo organizacional, algumas questões foram emergindo com maior destaque e despertando maior interesse de nossa parte. Em um exercício de síntese, podemos assim defini-las: considerando a divisão de responsabilidades entre os diferentes entes federados qual a responsabilidade da União e dos estados em relação à oferta de educação? Como se constitui o sistema estadual de ensino? Qual o lugar ocupado pelo ensino primário na ordem de prioridades do contexto educacional cearense? A quem compete a formação dos professores primários no Ceará? Como se organiza o magistério primário nesse período?

As respostas a tais perguntas não são simples nem lineares, tampouco acabadas ou definitivas. Nossa análise não se propõe a apresentar respostas sistematizadas para cada um destes questionamentos, mesmo porque são aspectos que se emaranham, sendo difícil separá-los. Todavia, são estas questões que norteiam nossa análise e reflexão. Buscamos, nas páginas que se seguem, estabelecer discussão que ofereça subsídios a um entendimento da organização do ensino e do magistério no Ceará, bem como a reflexão sobre o lugar social ocupado pela instrução nesse período e nesse contexto. Dito isso definimos assim os objetivos da pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar a organização do ensino e do magistério, públicos primários, no Ceará no início do século XX com base na legislação e em documentos governamentais e escolares da época.

Objetivos específicos:

- Identificar os diferentes tipos e graus de ensino ofertados pelo estado do Ceará no início do século XX, analisando a divisão de responsabilidades entre estados e União no que tange à educação;
- Caracterizar a organização do ensino primário cearense e destacar aspectos dos tempos e espaços a ele destinados.
- Discutir a organização do magistério primário no âmbito estadual com ênfase em aspectos da formação e ofício docentes.

- **Delimitação espaço-temporal**

Investigar uma temática requer fazer, entre outras coisas, a delimitação geográfica e temporal. O recorte geográfico, neste caso, incide sobre o estado do Ceará e a delimitação temporal sobre as duas primeiras décadas do século XX.

A periodização dos estudos é assunto de diversas discussões no campo da História da Educação, conforme ressalta Saviani (2005, p. 7):

[...] a periodização, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado.

Sendo assim, o autor questiona sobre que critérios se deve tomar para definir os recortes temporais. “Esses critérios devem ser internos ou externos ao objeto investigado?” questiona (ibidem). No caso da pesquisa em História da

Educação verificam-se dois momentos distintos. Na primeira fase “[...] o critério de periodização adotado predominantemente tendeu a se guiar pelo parâmetro político caracterizando-se, pois, como um critério externo ao objeto estudado, isto é, a educação” (ibidem). Foi esse o modelo de pesquisa histórica adotado pelo Positivismo e pelo Marxismo. “Num segundo momento, que ainda está em curso, desenvolve-se uma tendência a se buscar uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo” (ibidem). Há, portanto, a revisão dos parâmetros definidores da periodização na historiografia contemporânea, pautada em critérios inerentes ao objeto investigado. Neste sentido, embora esta pesquisa recaia sobre as duas primeiras décadas do século XX, tomamos como marcos definidores de seu limite temporal as reformas do ensino realizadas em 1905 e 1922.

A justificativa de tal escolha reside no fato de que à primeira data corresponde a primeira grande reforma do ensino realizada no século XX, legitimada por meio da aprovação do Regulamento da Instrução Pública de 1905 e, a segunda, se refere à implantação da *Reforma Lourenço Filho* em 1922, considerada a maior reforma já ocorrida em toda a História do estado.

Interessa-nos aqui reconstituir, ao menos em parte, a História do ensino cearense a partir do desvelamento de seus aspectos organizacionais, visto que, como ressaltamos, essa é uma carência que ainda persiste na produção historiográfica local. Uma hipótese para a exiguidade de estudos sobre esse tema é a complexidade dessa área, o que faz com que mesmo na contemporaneidade este seja um objeto de estudo ainda insuficientemente explorado.

- **Estrutura do texto**

Para concluir esta seção, apresentamos a estrutura do texto e a síntese da discussão travada em cada capítulo. Além de introdução e conclusão, a dissertação possui cinco capítulos, sendo três destinados à análise de dados.

O primeiro capítulo apresenta o aporte teórico-metodológico adotado. Traçamos um panorama das discussões acerca do campo histórico e de suas possibilidades, situando a *Escola dos Annales* e apontando-a como uma opção viável a esta investigação. Além dessa discussão, também é apresentada a opção metodológica pela *Pesquisa Documental*. Nesse sentido, empreendemos uma discussão sobre o conceito e os tipos de fontes e concluímos com a apresentação das fontes analisadas.

No segundo capítulo estabelecemos um diálogo com autores da área de história da educação que discutiram o aspecto da organização em seus trabalhos. O esforço empreendido visou traçar um quadro da produção científica mais recente sobre esse assunto, porém foram identificados apenas três trabalhos que abordam o assunto de maneira mais direta.

A análise dos dados inicia-se no terceiro capítulo. Neste, discutimos a divisão de responsabilidades entre estados e União no que se refere à oferta de educação pública e tratamos do sistema de ensino cearense apontando seus aspectos globais e identificando os diferentes tipos de oferta no setor público.

Dando continuidade à discussão sobre organização do sistema educacional cearense apresentamos, no quarto capítulo, a estrutura organizacional da instrução primária, etapa de ensino de responsabilidade do estado.

No quinto e último capítulo abordamos a organização do magistério no âmbito do estado do Ceará, enfatizando características da formação e do ofício docente.

1. A ABORDAGEM HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES

*O passado não reconhece o seu lugar:
está sempre presente [...].*

(QUINTANA, 2008)

Realizar uma pesquisa requer a paciência necessária para observar o evento estudado; identificação com o tema; habilidade para extrair das fontes as informações que se fazem necessárias; flexibilidade para ajustes e até mesmo para mudanças radicais no percurso, se assim for necessário, entre muitos outros importantes aspectos que se poderia apontar. Um requisito imprescindível da pesquisa científica diz respeito às estratégias utilizadas para a realização da investigação. Definir previamente os parâmetros do processo metodológico é, portanto, passo necessário ao pesquisador. Em outros termos, “o trabalho de pesquisa requer um modo de abordar a realidade, ou seja, um método, orientador e revelador das nossas ações e da nossa organização do trabalho investigativo” (OLIVEIRA, 2005, p. 2-3).

A definição do “como fazer” é uma exigência comum a todo tipo de pesquisa científica. No caso da dissertação, esta é uma característica ainda mais presente, segundo Abrão (2002, p. 18). Ao estabelecer diferenças entre os tipos de pesquisa acadêmica diz a autora que a “tese distingue-se da dissertação pelo seu aprofundamento teórico, mais do que metodológico” (ibidem). Parafraseando Lakatos e Marconi define: “a dissertação consiste no estudo, o mais completo possível, do tema escolhido, expressando conhecimentos aprofundados acerca do assunto e capacidade de sistematização, ordenação e interpretação dos dados” (ibidem, p. 17). Conclui acrescentando: “obedece a rigorosa metodologia” (ibidem, grifos nossos).

É importante que se compreenda, porém, que apesar da importância do aparato metodológico este deve ter um caráter muito mais de norteador da pesquisa, dando ao pesquisador a possibilidade de inventar, de inovar, de criar novas estratégias para trabalhar com determinado método ou técnicas. Não se pode condicionar a análise do objeto a uma metodologia fechada, sem possibilidades de ajustes, pois corre-se o risco de imprimir uma importância excessiva ao “como fazer”. Tem-se então uma inversão de valores onde ao invés de se privilegiar o conteúdo privilegia-se a forma. Um alerta a esse respeito é dado por Netto (2006, p. 60) quando diz que:

Referência teórico-metodológica só pode servir para abrir o objeto à investigação do pesquisador. Nesse sentido é preciso lembrar que os fenômenos são sempre mais ricos que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles. A razão está sempre atrás da realidade, ela não esgota nunca a realidade. (grifos nossos).

Em suma, ao se desenvolver uma pesquisa, há que se ter claro os métodos e técnicas assim como a teoria ou teorias que estão por trás dessa iniciativa. Porém, deve-se tomar o necessário cuidado para que estes (métodos e teorias) não transcendam seu papel auxiliar na investigação. “A definição de uma teoria do conhecimento norteadora da análise não pode ser o engessamento da mesma. O diálogo incessante entre teoria e prática, pressupostos e dados empíricos implica em desvelar o oculto e aparente nas fontes à luz, não de julgamentos, mas de sínteses que perfazem o desnudamento dos processos históricos” (DANTAS JUNIOR, 2006, p. 151). Em outras palavras, a teoria e o método são elementos acessórios que ajudam a elucidar um dado evento investigado, este sim o elemento principal da pesquisa. É com esta compreensão que, nos tópicos que se seguem, explicitamos os pressupostos e práticas que deram vida e forma ao desenvolvimento deste estudo.

1.1. Pesquisa histórica: um debate em curso

Este estudo está inserido na perspectiva da pesquisa histórica, entendida, neste caso, como toda e qualquer abordagem do passado. Neste caso, analisamos a organização educacional no início do século XX no Estado do Ceará. Dada à natureza educacional do tema e sua periodicidade a investigação permeia dois campos, o da História e o da Educação, ambos amplos e complexos. Neste sentido, são muitos os desafios impostos, dentre eles o de caminhar de forma equilibrada por caminhos de duas áreas do conhecimento distintas cada uma com suas particularidades. Embora a História da Educação esteja situada no campo da Educação não há como ignorar as peculiaridades do campo da História. Deixemos claro, portanto que o objetivo proposto nesta pesquisa não é o de “dar conta” dessas duas áreas. Busca-se fazer uma discussão harmoniosa de um fenômeno do campo educacional a partir de uma abordagem histórica.

A complexidade presente no campo de conhecimento da História oferece dificuldades adicionais ao pesquisador quando este busca situar sua pesquisa no emaranhado que se desenha no campo histórico. Barros (2005)⁸ faz uma classificação desse campo tomando como critérios as dimensões, abordagens e domínios que lhe são característicos. Esses critérios, segundo ele de certo modo “[...] correspondem a divisões da História respectivamente relacionadas a ‘teorias’, ‘métodos’, e ‘temas’” (ibidem, p. 94).

Em relação às suas dimensões o autor classifica esse campo do conhecimento em: História da Cultura Material, Geo-História, História Demográfica, História Econômica, História Política, História Cultural, História Antropológica, História das Mentalidades, História do Imaginário, Etno-História, História Social e Psico-História. Para as abordagens e os domínios são instituídas subdivisões. As abordagens vão se dividir em dois grupos: um está relacionado ao tipo de fonte que se utiliza ou ao tipo de tratamento que essas fontes recebem

⁸ A respeito do campo da História, sua organização e subdivisões consultar também outro livro do autor intitulado *O Campo da História: Especialidades e Abordagens*.

(exemplos disso são a História Oral e a História Serial); o outro grupo de abordagens está atrelado ao campo de observação do investigador (exemplos: História Regional e Micro-História). Em relação aos domínios estes também estão divididos em dois grupos: o primeiro grupo tem como critério os ambientes sociais ou objetos abordados (exemplo: História da Arte, História Rural); o segundo agrupamento diz respeito aos agentes históricos (exemplo: História das Mulheres, História dos Marginais).

Essa breve exposição é uma amostra do enredamento de temas, dimensões, subáreas que o historiador enfrenta em seu ofício. As possibilidades da pesquisa histórica são incontáveis e por isso mesmo é muito mais difícil optar uma. Um aspecto importante a ser ressaltado em relação à classificação feita por José D'Assunção Barros é que esta não contempla a História da Educação, que, deduz-se, deveria estar categorizada como um dos domínios da História. Uma crítica a essa lacuna é feita por Saviani (2006a, p. 12) ao dizer que na obra do autor “não só não aparece um ‘território’ chamado ‘História da Educação’ como esta não é sequer mencionada nos ‘territórios’ reconhecidos como a História Social, a História das Ideias ou a História Cultural”.

Embora concordemos com Saviani temos que reconhecer que diante da amplitude do campo histórico são compreensíveis as omissões cometidas pelo autor que justifica as possíveis lacunas em seu trabalho ao dizer que “[...] a divisão do Campo Histórico em áreas mais específicas constitui uma questão extremamente complexa” (BARROS, 2005, p. 94). Diante da impossibilidade de abarcar todo o campo com suas incontáveis subdivisões o autor deixa claro que seu esforço é de tentar sistematizar minimamente a discussão acerca do campo histórico possibilitando que se tenha “um pequeno panorama relativo às suas várias possibilidades” (ibidem). Sua justificativa, porém, não convence Saviani (2006a, p. 12) segundo o qual é clara “[...] a dificuldade dos historiadores em reconhecer a educação como um domínio da investigação histórica [...]”. Ainda de acordo com ele:

[...] as dificuldades teóricas dos historiadores, como já foi apontado, manifestam-se também e, até mesmo poder-se-ia esperar que fosse em grau ainda maior, no caso dos educadores. Deve-se, porém, reconhecer

que os investigadores-educadores especializados na História da Educação têm feito um grande esforço de sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, ao menos no caso do Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, 'historiadores de ofício' e não no sentido inverso (grifos nossos).

Esse movimento – dos “historiadores da educação” para os “historiadores de ofício” – parece lógico uma vez que se trata da análise de temas ligados à Educação e não à História. Talvez não resida aí a explicação mais adequada para a lacuna deixada por Barros, ou seja, o desinteresse dos *historiadores de ofício* em incluir a educação como um domínio da História.

A complexidade observada hoje no campo da História é fruto de uma crise desencadeada ainda no século XIX quando a produção historiográfica se dividia basicamente em dois grandes paradigmas: o Positivista e o Marxista.

Segundo Khun (1975, p. 218), um paradigma corresponde ao conjunto das crenças e valores que são compartilhados pelos componentes de determinada comunidade. Nesse caso, da comunidade científica, ou, especificamente da comunidade de historiadores.

É a aceitação coletiva dessas crenças e valores que legitima um paradigma. A partir do momento que esses aspectos são postos em xeque esse modelo tende a entrar em crise. Em outras palavras, uma vez que as “verdades” de uma determinada corrente teórica começam a se esgarçar, levando-as a não mais a corresponder satisfatoriamente às exigências de uma época, é natural o rompimento com esse arquétipo e a adoção de um novo modelo. Lembremos, porém, que esse processo não ocorre de forma automatizada. A passagem, ou seja, o período entre o rompimento com um paradigma e a consolidação de outro demanda tempo. É uma fase de procura de novos moldes, de busca de novas crenças e valores que correspondam às novas expectativas e até mesmo de convencimento da validade, da legitimidade desses novos valores. Ao que parece é esse o problema que envolve atualmente o campo da História. Para Saviani (2006a, p. 10) “estamos, pois, numa fase de transição em que novas condições já estão se configurando, mas ainda não amadureceram o suficiente para permitir a

formulação e sistematização da teoria adequada para compreendê-las e explicá-las”.

De acordo com Vieira, Peixoto e Khoury (2002, p. 13), foi a escola positivista que conferiu à História, ainda no século XIX, o *status* de Ciência. A despeito disto uma das fragilidades apontadas pelas autoras nesse paradigma é a predominância de uma visão “oficial” do fato histórico. Entenda-se por oficial, neste caso, a História que emana do poder público. Daí, a grande importância atribuída ao uso dos documentos de governo.

Para Lopes (2002, p. 22), “na concepção positivista a História é pensada como a sucessão ordenada dos fatos em direção ao progresso [...]”. A História é narrada com fidelidade e rigor a partir do exame de escritos governamentais e quanto mais fiel puder ser ao que está explícito nas fontes tanto melhor. Assim, “a determinação dos fatos históricos, através da pesquisa erudita em documentos e em fontes primárias em geral, consistiria na principal tarefa da História” (ibidem, p. 23).

Outro aspecto a ser ressaltado em relação à abordagem positivista é o princípio da neutralidade. Os historiadores positivistas defendiam que na pesquisa histórica devia-se buscar o máximo de distanciamento do objeto investigado. Neste caso, o fato histórico era visto “[...] como algo que tinha existência externa ao observador, e com o qual este não mantinha nenhuma relação. Sua existência era *real* e assim deveria ser apreendido” (ibidem, grifo do original). Os acontecimentos deveriam, portanto, ser apenas descritos de forma minuciosa, não cabendo ao pesquisador emitir opiniões ou fazer questionamentos. Aqui, reside uma diferença básica da análise que ora propomos, pois embora utilizemos fontes oficiais não nos detemos em uma mera descrição do fato histórico. Buscamos, nas entrelinhas, uma compreensão para além do que está explícito nas fontes.

Como dissemos antes, um paradigma não se extingue facilmente. Portanto, a despeito das críticas o Positivismo deve influenciar ainda por muito tempo a produção científica. Cientes disso não buscamos aqui pôr em xeque sua

validade. Do contrário, utilizaremos de algumas de suas contribuições, acrescentando elementos de teorias mais recentes. Com isso objetivamos a uma análise mais significativa que se diferencie do modelo de produção exclusivamente positivista o que, segundo Lopes, constitui uma “[...] sucessão de acontecimentos que se baseiam em fatos isolados, preocupada, sobretudo com guerras batalhas, personagens, grandes feitos, grandes heróis. Todos mortos. E assim, a História, tratada a distância, assepticamente, quase nada ou nada mesmo explica [...]” (ibidem).

A crítica ao positivismo incide sobre a ênfase na descrição do fato histórico e na ausência de problematização deste, características relacionadas à busca da neutralidade científica, ideia defendida por esse modelo. Essa visão conservadora distante do fator social acabou por impulsionar o debate entre positivistas e marxistas. Estes últimos preocupados em promover mudanças radicais na sociedade.

Na perspectiva marxista, cuja abordagem tem um forte componente político, as produções são marcadas, sobretudo, pela presença do fator econômico. Essa escola, segundo Lopes (ibidem, p. 24) “buscou o rompimento, por um lado, com a visão providencialista e metafísica da História, e, por outro, com essa visão ‘científica’, ao colocar o cerne da História no homem e o cerne da ciência na História”. A produção marxiana que se debruça sobre a análise de realidades históricas aponta, segundo Lopes (ibidem, p. 25-26), “[...] um outro elemento fundamental [...] que é a luta de classes. É no transcurso da luta entre classes que a História se constitui”. Os historiadores marxistas têm seus olhos voltados para as relações de poder. Interessa-lhes, portanto, analisar as questões relativas às lutas de classes que se delineiam no seio da sociedade.

No início do século XX tem início um movimento de questionamentos acerca do tipo de História até então produzido. À frente desse movimento que se convencionou chamar de *Escola dos Annales* estão Bloch e Febvre fundadores da *Revista dos Annales* em 1929. Segundo Burke (1997, p. 07), a idealização dessa revista deveu-se a uma profunda “insatisfação que os jovens Marc Bloch e Lucien Febvre demonstravam, nas décadas de 10 e 20 [do século XX], em

relação à História política”. A inquietação dos dois pensadores estava vinculada à pobreza com que se analisava, nessa perspectiva, o fato histórico. Na abordagem da História política, “situações históricas complexas se viam reduzidas a um simples jogo de poder entre grandes – homens ou países – ignorando que, aquém e além deles, se situavam campos de forças estruturais, coletivas e individuais que lhe conferiam densidade e profundidade incompatíveis com o que parecia ser a frivolidade dos eventos” (ibidem).

A revista nasce, portanto, com o intuito de reivindicar uma nova maneira de se fazer História. Sua influência na forma como se observa e se analisa o fato histórico pode ser percebida até hoje. Bloch e Febvre lideraram o que Burke (ibidem, p. 17) denominou de “Revolução Francesa da Historiografia”. O termo revolução, neste caso, se refere à transformação de uma situação visto que a partir dos *Annales* a História não será mais a mesma. A velha História do século XIX, de viés marxista ou positivista, cede lugar a uma História crítica e problematizante, que busca nas fontes compreender a totalidade do fenômeno social e não apenas sua descrição ou ainda a sua abordagem a partir de uma visão do campo econômico ou político. Cabe salientar, que esta “revolução” no campo histórico não viria suplantando os paradigmas antes citados. É importante compreender que tanto o positivismo quanto o marxismo representaram grandes avanços no campo do conhecimento e que permanecem influenciando, em menor ou maior proporção, as produções atuais.

Entre os paradigmas, positivista e marxista uma das principais mudanças observadas é a preocupação com o homem enquanto sujeito social o que fica evidente na importância que a segunda corrente confere à categoria luta de classes. Entre a abordagem marxista e a dos *Annales* esse também é um dos fatores que os diferencia. A esse respeito afirma Lopes (2002, p. 26) que “no plano das diferenças entre a concepção de História marxista e a dos *Annales* talvez a mais acentuada esteja na ausência, nesses últimos, da incorporação da luta de classes como categoria de explicação do movimento da História” (grifo do original). Se essa é a diferença mais acentuada dos *Annales* em relação ao paradigma marxista, em relação ao positivismo a principal mudança observada é mudança de concepção de documento. Para o positivismo o documento é o texto

escrito proveniente do Poder Público, para os *Annales* pode ser considerado documento qualquer tipo de objeto que possa conter informações, vestígios de um fato histórico. A nova concepção de documento dos *Annales*, todavia não invalida o uso das fontes oficiais muito menos dos documentos escritos. A contribuição dos *Annales* nesse caso se dá no sentido de estabelecer uma compreensão mais ampla do termo documento.

Do seu surgimento até hoje o movimento dos *Annales* passou por várias reformulações que lhe imprimiram matizes diferenciados. Na sua *segunda geração* ou, nas palavras de Peter Burke, na *Era Braudel*, o movimento dos *Annales* passa por um processo de renovação com as contribuições de *O mediterrâneo*, livro de Fernand Braudel, resultado de sua tese de doutoramento e que tem forte influência de Febvre⁹.

A *terceira geração* surge, em primeiro plano, a partir de mudanças administrativas¹⁰ na *Revista dos Annales*. Segundo Burke (1997, p. 79), para a constituição dessa geração “mais significativas, contudo, do que as tarefas administrativas foram as mudanças intelectuais ocorridas nos últimos vinte anos”. O autor prossegue a discussão falando da dificuldade em caracterizar a terceira fase dos *Annales*. Em sua concepção delinear um perfil da terceira geração é muito mais difícil do que fazê-lo das duas anteriores. Essa complexidade deve-se ao fato de que “ninguém neste período dominou o grupo como fizera Febvre e Braudel” (ibidem).

Considerados mais democráticos os historiadores da terceira geração “[...] por diferentes caminhos, tentaram fazer uma síntese entre a tradição dos *Annales* e as tendências intelectuais americanas – como a psico-História, a nova História econômica, a História da cultura popular, antropologia simbólica, etc.” (ibidem, p. 80, grifo do original). Dessa geração de historiadores emerge a *História Nova*, tendência historiográfica que “[...] repousa sua novidade em três processos: *novos problemas* põem em causa a própria História; *novas*

⁹ A respeito de *O mediterrâneo* e da *segunda geração* dos *Annales* consultar o livro *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*, principalmente o terceiro capítulo intitulado “A Era Braudel”.

¹⁰ A respeito dessas mudanças consultar Burke, 1997, p. 79.

contribuições, modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da História; *novos objetos* aparecem no campo epistemológico da História” (Lopes, 2002, p. 27, grifos do original).

Outras variações da História poderiam ser referenciadas. No âmbito da própria tradição dos *Annales*, há ainda outras abordagens sendo exploradas por historiadores que se identificam com essa corrente (BURKE, 1997, p. 80). Porém, não é o objetivo do texto esgotar a discussão sobre as tendências da História. Importa aqui fazer uma exposição acerca de suas possibilidades da pesquisa histórica situando a abordagem dos *Annales* como uma delas.

Guardadas as devidas diferenças entre as três gerações dos *Annales* alguns pontos são comuns entre os historiadores que se ancoram nessa abordagem. Lopes (2002, p. 27), apoiando-se em Flamiron Cardoso aponta as suas principais características:

- 1) passagem da ‘História-narração’ para a ‘História-problema’;
- 2) o caráter científico da História é dado, mesmo em se tratando de ciência em construção;
- 3) contato e debate com as outras ciências sociais (adoção de problemáticas, métodos e técnicas);
- 4) ampliação dos limites da História, abrangendo todos os aspectos da vida social: civilização material, poder e mentalidades coletivas;
- 5) insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos;
- 6) ampliação da noção de fonte para além da escrita (vestígios arqueológicos, tradição oral etc.);
- 7) construção de temporalidades múltiplas, ao contrário do tempo linear e simples da historiografia tradicional;
- 8) reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre passado e presente no conhecimento histórico, reafirmando-se as responsabilidades sociais do historiador (grifos nossos).

Essa é a síntese das principais contribuições dos *Annales* à pesquisa historiográfica. Para Burke (1997, p. 8), “talvez resida nessa intenção de diversificar o fazer historiográfico a maior contribuição de Bloch e Febvre, quando, além de produzir uma obra pessoal significativa fundaram a revista *Annales*, com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da História, por sua aproximação com as ciências vizinhas”. A interdisciplinaridade inserida na História a partir dos *Annales* transformou o fazer historiográfico no século XX. “Abre-se, em consequência, [dessa nova maneira de ver a História] o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse

fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem” (ibidem, p. 7).

É nestes pressupostos que se apoia esta pesquisa. A análise de documentos oficiais, como dissemos, não inviabiliza a que façamos uma leitura das fontes – diferenciada da que tradicionalmente se faz na perspectiva do positivismo – estabelecendo com elas um diálogo que proporcione o entendimento da organização do ensino e do magistério no Ceará no nascente século XX.

O esforço aqui empreendido é no sentido de realizar uma pesquisa pautada na perspectiva da *História-problema* professada pelos *Annales* onde o fenômeno investigado, possa ser problematizado e apreciado de forma crítica e contextualizada e não apenas relatado sem o devido estabelecimento das relações com outros acontecimentos sociais da época. Para que isso ocorresse buscamos estabelecer um processo dialético de análise com fontes e teoria.

1.2. Papéis amarelados pelo tempo: pesquisa documental com fontes textuais primárias

Em um movimento de retorno ao passado busca-se aqui trazer à luz aspectos da organização do ensino e do magistério nas décadas iniciais do século XX. O resgate desse passado requer “[...] primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas” (DEL PRIORE, 2000, p. 15). Com base nisso constitui-se o arcabouço metodológico da pesquisa que tem suas bases bem firmadas no método da Pesquisa Documental.

A respeito do Método, Gatti (2002, p. 43) ressalta que este “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto que se revela nas nossas ações na

nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Neste sentido, para o historiador, a Pesquisa Documental constitui o Método segundo o qual se realizam o mapeamento, o inventário, a coleta e a organização de fontes de pesquisa para em seguida extrair dali as informações necessárias à compreensão de dado objeto de estudo. Pensar em um método, portanto, é pensar em uma “forma de construir o conhecimento” (ibidem, p. 44).

Segundo Lüdke e André (1986, p.38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (grifos nossos). Aqui, interessa a segunda dimensão, visto que não será empregada outra técnica senão a análise de documentos.

Note-se que ao falar da Pesquisa Documental, as autoras usam a palavra “técnica” em lugar de método e a expressão “análise documental” em lugar de Pesquisa Documental. Há certa confusão que costumeiramente se faz quando se fala de pesquisa documental. Alguns autores a abordam-na como uma das diversas técnicas que podem ser utilizadas nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Neste caso, a Pesquisa Documental estaria ao lado de técnicas de coleta de dados como entrevistas, observações, questionários, entre outras.

A esse respeito Pimentel (2001, p. 191-2) esclarece que “dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica[...]” (grifos nossos). Nesta modalidade de investigação, portanto, a Pesquisa Documental ganha dimensões para além da técnica, por isso está sendo denominada aqui como o método que corresponde a um conjunto de técnicas. Trata-se do conjunto de ações que se empreende ao investigar um dado fenômeno e não apenas da técnica de coleta de informações. Cabe ressaltar ainda que em alguns casos – quando se trata de períodos mais antigos, por exemplo, e não há mais testemunhas do fenômeno

investigado que possam prestar informações acerca do assunto – a Pesquisa Documental é o único método possível de ser utilizado.

Quando se trata de pesquisa histórica, mesmo nas situações em que é possível se utilizar outros métodos, há que se ter o devido respeito aos documentos, sejam eles textuais, iconográficos, arqueológicos ou outro qualquer. Pois mesmo com toda a diversidade da produção historiográfica que se tem presenciado nas últimas décadas, ainda é na Pesquisa Documental que se apoia um grande número das produções historiográficas. Uma crítica a esse respeito é feita por Nunes (2006, p. 4):

Embora vários dos trabalhos de História da Educação tenham recentemente sofrido a influência da chamada História Cultural, o que leva às vezes alguns jovens e inexperientes estudiosos a julgarem desnecessário mergulhar na poeira comum aos papéis velhos guardados em arquivos, por preferirem discorrer sobre novos temas baseados somente nas aplicações à realidade de novas teorias, no uso intensivo das estatísticas e da bibliografia já existente, ou mesmo recorrendo apenas a Histórias de vida e fontes orais por eles mesmo colhidas, não se pode esquecer que a construção do conhecimento histórico, qualquer que seja ele, passa necessariamente pela consulta à informação contida em algum documento (grifos nossos).

Concordamos com a autora quando esta defende o uso e alerta para o respeito se deve ter com os documentos escritos. Ressaltamos, porém, que se estes são importantes não menos o são outras fontes utilizadas pelo que ela denominou “novas teorias”. É importante compreender que a nova concepção de História não comporta preconceitos em relação ao tipo de fonte utilizada. A produção baseada na História de vida e em fontes orais não pode ser compreendida como trabalhos de valor inferior visto que estas são tão legítimas quanto os documentos escritos. Imaginamos que com isso a autora não esteja querendo reduzir a importância das novas abordagens da História, mas apenas fazendo um alerta para que não se vá de um extremo ao outro.

O insumo de novos temas, novos problemas, possibilitados a partir das contribuições dos *Annales* proporcionou um ganho qualitativo à produção historiográfica em geral e à produção historiográfica educacional em particular.

Nessa perspectiva, a pesquisa com documentos não envolve apenas escritos. A noção de documento se amplia sobremaneira e objetos diversos ganham o *status* de documentos históricos. A expansão da compreensão de documento como qualquer objeto passível de se extrair informações se acentua ao longo do século XX e encontra abrigo nas tendências mais recentes de abordagem da História. Segundo Le Goff (2005, p. 36), há a substituição de uma História “[...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma História baseada numa multiplicidade de documentos”. Nessa perspectiva “[...] escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem” (ibidem, grifos do original).

Tal renovação do campo historiográfico, porém, não pode significar o abandono de tudo que se construiu ao longo dos anos em termos de pesquisa histórica. Afinal um paradigma não sepulta outro de forma definitiva. Um novo paradigma em geral parte de outro e, portanto, leva daí muitas contribuições. Dessa forma, os documentos (escritos), fontes dos estudos de cunho positivista puderam, graças às novas abordagens da História, ser ressignificados. Sob essa óptica analisamos as fontes deste estudo. Problematizando-as, inquirindo-as, questionando-as, sobre suas “Histórias” e suas “verdades”, buscamos, a partir do estabelecimento de relações entre os dados ali obtidos e o contexto no qual tais fontes foram produzidas, aclarar questões sobre a organização educacional no início do século XX.

Há que se ter o cuidado com as generalizações em relação ao conceito de documento. No senso comum é notória a ligação entre o termo documento e o documento escrito. Por documento, entende-se todo tipo de material portador de informações sobre um dado assunto. No caso desta pesquisa, porém, fizemos a opção pela análise de fontes textuais e primárias. A escolha do “[...] que está escrito como matéria-prima da análise [...]” não significa que subestimemos o valor histórico de outras fontes. Essa é uma forma de buscarmos “[...] concentrar

atenção sobre aqueles aspectos que podem ser desvelados pela ‘pesquisa documental’” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 56).

1.3. Sobre o significado de fontes e documentos

Ao longo da discussão temos falado em fontes e documentos, de forma que se impõem algumas perguntas: o que é fonte? O que é documento? Qual a exata diferença entre fonte e documento?

Em uma pesquisa documental constituem-se documentos as “fontes nas quais o pesquisador vai buscar as informações que precisa para configurar um quadro de ideias e esclarecer as dúvidas em relação ao seu objeto de pesquisa” (NUNES, 2006, p. 4). O documento é apenas um dos diversos tipos de fontes. Ocorre que, se todo documento é fonte, nem toda fonte é um documento. Para aclarar essa assertiva tomemos como exemplo uma pesquisa com História oral. As fontes da pesquisa neste caso são os sujeitos que vivenciaram a realidade ou fenômeno investigado. Mas se são fontes de informação certamente não são documentos. São considerados fontes por que, a partir da técnica de entrevista aplicada pelo pesquisador, fornecerão os dados necessários para a compreensão do objeto investigado. É, portanto, dessa fonte que o pesquisador extrairá as informações que deseja. Os documentos, neste caso, são o produto das técnicas empregadas, ou seja, entrevistas, filmagens, etc.

Fonte é um termo polissêmico. Entre os muitos significados que traz o dicionário destacam-se dois onde o verbete fonte aparece como aquilo “que fornece informação sobre determinado tema” e como “nascente de água”. (AURÉLIO, 2004). Embora completamente diferentes, no contexto desta pesquisa os significados se complementam. As fontes são percebidas como a nascente de onde se extrai os elementos constituintes da História da organização educacional no sentido de fornecer as informações sobre o tema em pauta. Um cuidado especial deve ser tomado em relação à compreensão desse termo. Via de regra,

a palavra fonte é utilizada como sinônimo de documento escrito, o que leva Campos e Cury, (1997, p. 8) a fazerem um alerta.

As fontes não se limitam a documentos, sobretudo os impressos, como habitualmente se pensa já que se vive numa sociedade grafocêntrica, sob a hegemonia da palavra escrita. Elas envolvem, na sua constituição, uma infinidade de objetos, que as transformam, assim, na memória de muitos, ou melhor, em várias memórias recuperáveis em mais de um lugar.

Uma contribuição para a construção do conceito de fonte nos é fornecida por Saviani (2006b, p. 28-29), segundo ele:

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra *fonte* também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, *fonte* é sinônimo de *nascente* que corresponde também a *manancial* o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade (grifos do original).

Embora em sentido genérico fonte possa receber esses e mais outros tantos significados, o que se busca aqui é um conceito de fonte histórica. Segundo Saviani, as fontes podem ter caráter natural (as que se constituem sem a ação humana) ou artificial (que contam com a intervenção do homem). Ressalta, porém, que “no caso da História, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas [...]” (ibidem, p. 29).

Nunes (2006, p. 4) vai colher em Bauer uma concepção mais abrangente de fonte histórica entendida como “todo lo que nos proporciona el material para la reconstrucción de la vida histórica”, ou, como definiram Alves e Guarnieri (2007, p. 36) “tudo aquilo que foi produzido pela humanidade no tempo e no espaço, isto é, a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico”.

Saviani (2006b p. 29-30) entende que “as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção

historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado”. O autor chama a atenção para a diferença entre fontes históricas e fontes da História. Nesse sentido conclui que:

[...] as fontes históricas não são a fonte da História, ou seja, não é delas que brota e flui a História. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da História (ibidem).

Ou seja, o fato de existirem fontes sobre a organização do ensino e do magistério no Ceará, por exemplo, não significa que essa História esteja escrita. Uma fonte só se constitui como tal “a partir da indagação do pesquisador” (ANDREOTTI, 2005, p. 3), o que equivale dizer que sem um bom intérprete, o conteúdo manifesto ou latente em uma fonte em nada contribui para a constituição do campo histórico visto que o documento por si não detém o conhecimento histórico, mas tão somente a informação que pode levar à construção deste. Este, portanto se constitui a partir do trabalho do pesquisador que vai às fontes, colhe as informações e as interpreta segundo suas concepções. Sua importância, porém é inegável, pois são elas, as fontes, “[...] o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da História da educação brasileira [...]” (SAVIANI, 2006b, p. 33).

Em suma, constituem-se como fontes da pesquisa histórica, sujeitos-testemunhas de uma época ou qualquer elemento resultante da ação humana, produzido intencionalmente ou não, mas que carregue em si elementos que possibilitem a reconstituição e interpretação de um acontecimento histórico. O produto dessa ação humana e os relatos desses sujeitos denominamos de documento histórico.

1.4. O que são fontes primárias?

As fontes de pesquisa, além da sua diversidade, se diferenciam pela classificação quanto ao tratamento dos dados. Nesse sentido, dividem-se em dois grupos: fontes primárias e fontes secundárias.

Como já foi comentado, o *corpus* documental desta pesquisa é composto de fontes primárias. Segundo Brandão (2007, p. 132), “a pesquisa das fontes primárias ganha cada vez mais a atenção dos pesquisadores”. A preocupação com a conservação desse tipo de material tem desencadeado iniciativas de pesquisa no Brasil que visam catalogar e recuperar fontes primárias. Neste sentido a autora destaca a atuação do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR que, “[...] desde a década de 90, iniciou um trabalho de catalogação de fontes objetivando a contribuir com as pesquisas sobre a História da educação brasileira” (ibidem). Seguindo essa tendência, preocupação hoje de grupos de pesquisa em vários estados, o GPPEM, concluiu, em 2005, um vasto projeto¹¹ de mapeamento e recuperação de fontes primárias no estado do Ceará. Parte do material coletado durante essa pesquisa foi publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹².

Voltando à discussão sobre os tipos de fontes buscamos em Nunes (2006, p. 5) uma definição. Em seu entendimento, as fontes se dividem em dois grupos:

¹¹ O projeto *Política Educacional e Magistério, Cenários Históricos e Contemporâneos na Capitania do “Siará Grande”* foi desenvolvido entre 2003 e 2005 sob a coordenação da Profa. Dra. Sofia Lerche Vieira, com a colaboração de um grupo de 5 pesquisadores e 13 bolsistas de iniciação científica. A pesquisa recebeu financiamento do CNPq, Edital Universal 2002 e da FUNCAP.

¹² O INEP fez duas publicações desse material. A primeira, *Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República*, publicada em 2006, é composta por um livreto e quatro CDs. A segunda, *Leis de Reforma da Educação no Brasil: Império e República*, publicada em 2008, constitui-se de um livreto e dois CDs. Ambas as publicações fazem parte da *Coleção Documentos da Educação Brasileira*.

As fontes podem ser classificadas em **primárias**, ou originais, quando se acessa por (sic) primeira vez uma determinada informação ou quando se recorre a documentos originais e autênticos; e **secundárias**, ou de segunda mão, a que se tem acesso através de outra obra, autor ou pessoa, como quando se faz a revisão de literatura sobre o assunto que se quer estudar e se apreende várias informações que até então se desconhecia ou que são pouco divulgadas e conhecidas, mas que são corretas pelo procedimento científico do autor que as revelou. Em geral os documentos custodiados em arquivos ou nas seções de manuscritos das bibliotecas, são considerados fontes primárias, mas os que já estão publicados, ou que são transcritos em obras de algum outro autor, escritor ou historiador, são considerados fontes secundárias (grifos do original).

Outra aceção de fontes primárias nos é fornecida por Dantan, traduzido e citado por Gutierre (s/d p. 01), que define como fontes primárias “[...] aquelas que proporcionam dados diretos do passado” [...] (grifos nossos). Embora respeitemos as concepções de cada autor, entendemos que fonte primária é aquela que porta informações brutas, ou seja, aquela que apresenta relato ou registro de um evento sem a pretensão de analisá-lo. Consideramos ainda que uma fonte permanece sendo primária mesmo após passar por análises diversas. Pois, para cada pesquisador que a tome como fonte de pesquisa ela se constituirá em fonte primária. Neste sentido, ela se diferencia da fonte original, esta sim, além de conter informações primárias, jamais foi analisada.

Segundo Campos e Cury (1997, p. 8), “[...] as pesquisas em fontes primárias têm-se revelado extremamente interessantes”. Com a contribuição de novas abordagens as iniciativas dessa natureza “assumem o potencial do diálogo interdisciplinar presente no discurso da Educação e na utilização das fontes primárias” (ibidem). Trabalhar com esse tipo de material é, portanto, estar diante da possibilidade de descortinar aspectos novos a partir de materiais que podem ter múltiplos usos a depender dos significados que deles se procure extrair.

1.5. O repertório de fontes da pesquisa

O trabalho de campo resultou em um denso conjunto de fontes. Nem todas elas, porém, foram utilizadas neste estudo, contudo, o conjunto de fontes

analisadas é diversificado visto que mantém exemplares de todos os tipos de fontes coletadas. A figura abaixo é representativa da diversidade de documentos.



Figura 01: Ilustração dos tipos de fontes analisadas
Fonte: arquivo pessoal da autora – fotografado no APEC

Para a análise do objeto aqui investigado os documentos selecionados foram organizados em cinco grupos, a saber: legislação; documentos governamentais; correspondência oficial; documentos escolares; e, periódicos. Dado o volume de informações, apresentamos, nas tabelas seguintes, a síntese de cada um dos grupos de fontes analisadas.

A legislação apresenta-se como uma das principais fontes deste estudo. É a ela que recorreremos na perspectiva de traçar um quadro geral da organização do ensino e do magistério no Ceará. Conforme demonstrado na tabela 01 esse conjunto é composto por documentos de mesma natureza, mas de classificação diversa, totalizando 164 (cento e sessenta e quatro) exemplares produzidos entre 1881 e 1929.

Tabela 01
Fontes analisadas: legislação

<i>FONTE</i>	<i>ESFERA</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>SUBTOTAL</i>
Constituições	Federal	1891	1
	Estadual	1891-1892	2
Decretos	Federal	1890-1915	8
	Estadual	1844-1924	30
Leis	Estadual	1837-1929	109
Regimentos	Estadual	1881-1918	4
Regulamentos	Estadual	1845-1923	8
Outros	Estadual	1915-1927	2
TOTAL			164

Elaboração da autora

Tão importante quanto a legislação são os documentos governamentais. Fazem parte desse grupo relatórios, mensagens e outros documentos produzidos no âmbito do poder executivo. Diferente da legislação que define políticas e normatiza o sistema de ensino, essas fontes divulgam ações realizadas nas diversas áreas, propõem ideias e anunciam intenções para o ano subsequente. Como expressa a tabela 02, no total são 58 (cinquenta e oito) documentos que abrangem o período de 1864 à 1932.

Tabela 02
Fontes analisadas: documentos governamentais

<i>FONTE</i>	<i>ESFERA</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>SUBTOTAL</i>
Mensagens	Estadual	1891-1925	32
Relatórios	Estadual	1864-1932	24
Outros	Federal	1902	1
	Estadual	1889	1
TOTAL			58

Elaboração da autora

Durante o trabalho de campo nos deparamos com um volume significativo de ofícios, circulares e outras correspondências. São documentos

expedidos por repartições públicas, a exemplo da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça (SENIJ), por inspetores escolares, e, sobretudo por escolas. Embora estes pudessem ser classificados, parte como documentos escolares e parte como documentos governamentais optamos por separá-los em um grupo específico denominado de Correspondência Oficial, dada à sua natureza singular. De acordo com a tabela 03 são 43 (quarenta e três) documentos sendo a grande maioria emitida por instituições educacionais.

Tabela 03
Fontes analisadas: correspondência oficial

<i>FONTE</i>	<i>ESFERA</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>SUBTOTAL</i>
Ofícios e Circulares do Governo, de Secretarias e Setores do Estado	Estadual	1907-1913	3
Correspondência Escolar Oficial	Estadual	1896-1926	40
TOTAL			43

Elaboração da autora

Importante contribuição foi dada a este estudo pelos documentos escolares visto que possibilitam uma aproximação mesmo que parcial com o ambiente escolar. Como pode ser verificado na tabela 04 esse é um conjunto de fontes bastante diversificado. Entre os diferentes tipos de documentos escolares um destaque deve ser dado aos relatórios não só por constituírem mais da metade do total de 35 (trinta e cinco) exemplares, mas pela riqueza das informações que possuem.

Tabela 04
Fontes analisadas: documentos escolares

<i>FONTE</i>	<i>ESFERA</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>SUBTOTAL</i>
Livros Escolares	Estadual	1894-1924	3
Horários de Aula	Estadual	1912-1913	2
Relatórios de Instituições Educacionais	Estadual	1893-1925	18
Programas curriculares	Estadual	1893-1920	3
Listas de alunos diplomados	Estadual	1904-1924	8
Provas	Estadual	1919	1
TOTAL			35

Elaboração da autora

De maneira geral as fontes apresentadas até aqui são consideradas oficiais uma vez que são produzidas no âmbito dos poderes legislativo e executivo. Isto se aplica inclusive aos documentos escolares, produtos de instituições oficiais: as escolas. Os documentos oficiais, portanto, constituem o cerne da pesquisa. Isto, todavia, não inviabilizou a utilização de fontes extra-oficiais. Como ressalta a tabela 05 lançamos mão de artigos, tanto de jornais de circulação diária como de revista especializada. O uso desse material se deu de forma secundária com vistas a auxiliar ou complementar a análise do tema. Dos 36 (trinta e seis) artigos selecionados 30 (trinta) é de artigos técnico-científicos que abordam temas educacionais.

Tabela 05
Fontes analisadas: conjunto de artigos de periódicos

<i>FONTE</i>	<i>ESFERA</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>SUBTOTAL</i>
Jornais diversos	Estadual	1884-1923	6
Revista do Instituto do Ceará	Estadual	1895-2001	30
TOTAL			36

Elaboração da autora

Este é o *corpus* documental da pesquisa. De acordo com a tabela 06 são 336 (trezentas e trinta e seis) fontes no total. Cabe destacar que embora todas tenham sido analisadas nem todas estão citadas no texto, por isso mesmo apresentamos, no apêndice A, informações que possibilitam a identificação das mesmas.

Tabela 06
Síntese das fontes analisadas

GRUPO	SUBTOTAL
Legislação	164
Documentos Governamentais	58
Correspondência Oficial	43
Documentos Escolares	35
Periódicos	36
TOTAL	336

Elaboração da autora

A opção por utilizar fontes diversas visa enriquecer a análise a partir do entrelaçamento de dados provenientes dos diferentes tipos de fontes, formando uma rede de informações claras e pertinentes à compreensão do objeto. Ao analisar as fontes há que se ter claro a existência não apenas dos conteúdos manifestos bem como de conteúdos latentes que, à primeira vista, podem não ser percebidos. Se a leitura incansável dos documentos bem como o suporte teórico são primordiais para fazer vir à tona esses conteúdos (latentes), o uso de outras fontes configura-se estratégia igualmente importante para a compreensão das relações que se estabelecem entre o objeto e o contexto social.

Neste estudo, partimos da análise da legislação. Não poderia ser de outra forma visto que esta se configura como elemento essencial para a compreensão da estrutura do ensino. Assim lançamos mão da Constituição Federal (CF) de 1891; da Constituição Estadual (CE) de 1892; de leis e decretos estaduais e federais que tratam de assuntos relativos à instrução pública; de regimentos e regulamentos da instrução pública ou de instituições escolares.

Ainda no âmbito da produção documental da administração pública analisamos: mensagens governamentais; relatórios de setores específicos do Estado como os da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça – SENIJ, da Inspeção Geral da Instrução Pública – IGIP, e da Diretoria de Obras Públicas – DOP.

A correspondência oficial é outra fonte de informações por nós utilizada. Nesse conjunto de documentos encontram-se ofícios e circulares do governo ou de setores do estado bem como ofícios expedidos pelas escolas.

O grupo de documentos escolares é constituído por fontes diversas. As mais relevantes são os relatórios anuais expedidos por instituições escolares onde se identificam relatórios do Liceu, da Escola Normal e de alguns Grupos Escolares. Além destes, compõem o conjunto: listas de alunos diplomados; programas curriculares; livros de matrícula de professores, de inventário, de partes; horários de aula e provas de admissão às escolas e de concurso para professor.

Segundo Cury (2006, p. 2), a produção documental das “[...] autoridades, deve ser trabalhada pelo historiador como uma das fontes possíveis para análise/interpretação em determinado momento da História [...]”. Esta, todavia, deve ser “[...] sempre que possível, confrontada com outras fontes e sujeitos históricos”. Assim, conforme observamos antes, utilizamos esse conjunto de fontes como estratégia para obtenção de uma análise mais completa e contextualizada do assunto.

A utilização de documentos do Poder Público como fonte para a pesquisa histórico-educacional é prática bastante comum no Brasil. Exemplos são os trabalhos de Saviani¹³ bem como boa parte da produção do HISTDBR que, de um modo geral, têm privilegiado esse tipo de documento.

¹³ Entre seus trabalhos destacam-se: Saviani, 2003; 2006c; 2007.

No âmbito local, cabe destacar os trabalhos desenvolvidos pela professora Sofia Lerche Vieira¹⁴, que de longa data vem trabalhando com a legislação e outros documentos de governo assim como as produções que vêm se desenvolvendo no âmbito do seu grupo de pesquisa, o GPPEM¹⁵.

Ainda no âmbito cearense destacamos os trabalhos desenvolvidos pelo professor José Arimatea Barros Bezerra¹⁶ e seus colaboradores, que vêm realizando estudos a partir de documentos legais e governamentais. Esses são só alguns exemplos representativos do número expressivo de pesquisas desenvolvidas mediante o uso das fontes governamentais como matéria de análise.

No conjunto desses documentos destaca-se a legislação educacional que de acordo com Miguel (2007, p. 7-8) “[...] têm sido uma das fontes recorrentes daqueles que estudam a História da Educação brasileira”. Um alerta ao uso dessa fonte, que na concepção da autora tem se mostrado “[...] um dos pontos de partida para a busca de caminhos que conduzam pelos labirintos da História educacional [...] é o cuidado que devemos ter com a significação do texto. Embora constituam arsenal importante para a ciência a legislação [...] necessita, no entanto de contextualização e do apoio de conceitos-chaves que permitam a sua interpretação”.

É certo afirmar que há, por parte de alguns historiadores, críticas à utilização dessas fontes. Em geral, as críticas partem do princípio que tais documentos oficiais¹⁷ não correspondem ao desafio de compreender um fenômeno nas suas múltiplas dimensões. Sendo assim, ao utilizar documentos oficiais como fontes de pesquisa incorreríamos no erro de mostrar uma visão

¹⁴ Conforme já mencionamos, a autora organizou duas coleções de documentos da educação publicadas pelo INEP, resultado de um amplo projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Além destas, destacam-se, na produção da autora, trabalhos cuja matéria de análise é a legislação e os documentos governamentais, a exemplo de: Vieira, 1982; 2002; 2004; 2007; 2008a, 2008,b, 2008c; Vieira e Farias, 2003.

¹⁵ Nogueira, 2003; Nogueira, 2005; Moraes, 2006; Bezerra, 2006a; Costa, 2007; Feitosa, 2008; Diniz, 2008.

¹⁶ Verificar Bezerra, 2006b.

¹⁷ O termo “oficial” é utilizado aqui para designar os documentos provenientes do Poder Público.

distorcida e fragmentada da História, onde o que apareceria seria apenas a perspectiva do Poder Público, a “História oficial” em detrimento da verdadeira História compreendida em uma perspectiva de totalidade.

Sobre isso destacamos dois pontos. Primeiro: a utilização de apenas um tipo de fonte leva o pesquisador a ver o fenômeno de um único ângulo. Essa, porém, é uma escolha que cabe ao pesquisador e que pode se adequar aos objetivos de seu estudo. Se é interesse analisar, por exemplo, a discussão do Poder Legislativo sobre Política Educacional, a legislação sem dúvida será a fonte ideal para tal feito embora não evidencie a concretização dessa política. Todavia, se o interesse é compreender como essa política se efetivou em determinado sistema educacional podem ser analisados entre outros, os relatórios de governo e de secretarias ou órgãos responsáveis pela educação. Mas se o interesse incide sobre a efetivação dessa política no âmbito escolar as fontes mudam. Mesmo que se possa utilizar a legislação como fonte auxiliar nessa situação são analisados, sobretudo, os documentos escolares. Neste caso, será possível ter uma compreensão dos desdobramentos dessa política no âmbito escolar. Porém, pouco será visto do contexto mais amplo. Os exemplos não têm o objetivo de definir o que é melhor ou pior ou de determinar o que é mais ou menos certo. Com isso quisemos demonstrar que existem possibilidades diversas e que estas se articulam com a opção do pesquisador e os objetivos da pesquisa. As formas de abordagem do fenômeno histórico são diversas, imprimindo a cada análise características peculiares. Independente das escolhas, portanto, cada pesquisa dentro das suas especificidades, tem seu significado e valor próprios, bem como sua parcela de contribuição à constituição de um campo do conhecimento.

O segundo ponto diz respeito às fontes para o estudo da Política Educacional. Se o objeto investigado está inserido nesse campo, questionamos: como pesquisar a Política Educacional sem tomar como base os documentos legais? Não resta dúvida que ao se buscar compreender esse assunto faz-se imprescindível o uso dos documentos oficiais, visto que são esses que indicarão o rumo que deverá ser seguido pelas políticas públicas. Como dissemos, a cada escolha que se faz em uma pesquisa corresponde uma renúncia e ao se adotar como fontes leis e outros documentos governamentais é a perspectiva do sistema

que será mostrada. O que convém lembrar é que ao pesquisador cabe estar consciente disso para que possa fazer uma leitura crítica dos dados e não apenas relatá-los sem fazer as devidas ligações com o contexto sócio-histórico. É oportuno notar ainda que “a busca da legislação, sua seleção e leitura rigorosa levam também à identificação de outras indagações que se colocam para os pesquisadores do campo da História da educação” (MIGUEL, 2007, p. 02). Concordamos com a afirmação. A leitura da legislação embora esclarecedora deixa lacunas cujas respostas não estão no texto legal, levando-nos a buscar novas fontes.

Nesta pesquisa, além do uso da legislação, temos, nas mensagens governamentais do estado do Ceará e nos relatórios da SENIJ, o segundo conjunto de fontes mais relevantes à análise. Sua escolha justifica-se pela necessidade de conhecer até que ponto a lei se efetiva na prática.

Até 1889, final do período imperial, os presidentes do Ceará apresentavam anualmente ou em situações especiais,¹⁸ à Assembleia Legislativa – AL, os Relatórios Provinciais. As Mensagens Governamentais aparecem “[...] com o advento da República e a reestruturação político-organizacional do Estado [...]” configurando-se como “[...] o documento oficial emitido anualmente pelo chefe do poder executivo visando prestar contas das atividades desenvolvidas no ano anterior” (VIEIRA & FARIAS, 2006, p. 14). É esse documento que permanece até os dias atuais.

As Mensagens não têm como foco apenas a educação. Diferenciam-se da legislação cujos exemplares aqui analisados, com exceção das duas Constituições, têm a educação como tema específico. No texto das mensagens o governador expõe de forma abrangente todas as atividades ocorridas no âmbito estadual no ano anterior à sua apresentação à Assembleia Legislativa. Dessa forma, além da educação, trata de assuntos ligados à economia, à segurança pública, à saúde, à cultura entre outros, possibilitando uma visão ampliada do

¹⁸ Além da sua frequência anual eram apresentados também, por ocasião de passagem de posse de um presidente a outro no final de seu mandato ou quando havia um afastamento temporário e o presidente passava a posse ao seu vice que assumia interinamente. Este, ao devolver o cargo, também prestava contas de sua atuação através de um relatório.

contexto. As exposições, de modo geral, representam o relato do que se efetivou e as expectativas do governante para o ano subsequente. Sendo assim, sua análise possibilita acompanhar de forma contextualizada a atuação de um governo ou a evolução de assunto. Dito isto, vejamos com se constituiu o trabalho de campo.

1.6. Percurso da investigação

Feitas as considerações devidas sobre fontes, apresentamos a síntese da trajetória percorrida na investigação. Visando uma explicação didática dessa organização identificamos três dimensões distintas, porém interligadas da pesquisa: preparação do aparato teórico-metodológico; realização do trabalho de campo; análise e produção textual.

Denominamos de *preparação do aparato teórico-metodológico* o conjunto de ações desenvolvidas com o intuito de subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa. A princípio, fizemos o levantamento bibliográfico que abrangeu identificação de livros, teses, dissertações e artigos de interesse do estudo. Esse trabalho envolveu pesquisa nas duas universidades públicas localizadas em Fortaleza (UECE e UFC); em anais de eventos educacionais e em bases de dados e bancos de teses e dissertações disponíveis na *internet*, a exemplo dos *sites* do SCIELO, da CAPES, do HISTEDBR, do INEP, da Universidade de São Paulo – USP, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Universidade Federal do Rio Grande de Norte – UFRN, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ entre outros. Como observamos na introdução, foram encontrados poucos trabalhos cuja abordagem incidisse sobre a organização do ensino e do magistério, não tendo sido localizadas pesquisas que tratassem do assunto no período que investigamos. O aporte teórico, portanto, se delineou a partir das leituras sobre: pesquisa histórica e histórico-educacional; métodos, técnicas e fontes de pesquisa; História da educação brasileira. A seleção dos textos estudados foi feita com base no título,

no caso dos livros e no resumo, no caso das teses, dissertações e artigos. Embora esse trabalho tenha se concentrado no primeiro ano do mestrado permaneceu, de forma mais diluída, até a conclusão da redação do texto final.

Paralelo aos estudos teóricos seguia a produção textual, bem como algumas investidas no campo com vistas a identificar documentos citados pelos autores lidos. O “grosso” do trabalho de campo, importante etapa do desenvolvimento de uma pesquisa, foi feito no decorrer do segundo ano do mestrado em arquivos públicos de Fortaleza identificados no quadro 01.

IDENTIFICAÇÃO ARQUIVO	FONTES COLETADAS
1. Biblioteca Publica Governador Menezes Pimentel – BPGMP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mensagens governamentais; ▪ Relatórios ▪ Documentos escolares ▪ Legislação
2. Academia Cearense de Letras – ACL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revistas do Instituto de Educação ▪ Regimento Interno da Escola Normal
3. Arquivo Público do Estado do Ceará – APEC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos escolares ▪ Relatórios ▪ Mensagens ▪ Correspondência oficial
4. Núcleo de Estudos, Documentação e difusão em Educação – NEED	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação ▪ Mensagens governamentais
5. Instituto do Ceará: Histórico, Geográfico e Antropológico – I.C.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revistas do Instituto Histórico do Ceará
6. Biblioteca Des. Jaime de Alencar Araripe do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará – TJ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação
7. Biblioteca da Faculdade de Direito da UFC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação

Quadro 01: acervos onde a pesquisa foi realizada
Elaboração da autora

De início fizemos visitas de reconhecimento não só nestes, mas em outros locais como: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); Biblioteca do Tribunal Regional Eleitoral – TRE, Biblioteca da SEDUC, Biblioteca César Cals de Oliveira da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará – AL, etc. Nessas visitas procedemos a sondagem das condições de trabalho e de acesso

às fontes bem como do tipo de material ali disponível. Para isso elaboramos um formulário de reconhecimento¹⁹ onde fomos inserindo as informações pertinentes. Com base na análise das informações desse “diário de campo” selecionamos os arquivos constantes do quadro 01 por apresentarem melhores condições e a possibilidades de uma coleta mais rica.

O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2008. Com duração média de três meses, foi dividido em três etapas: mapeamento; coleta; sistematização e tratamento das fontes. O primeiro passo foi visitar cada um dos arquivos e com o auxílio de um instrumental²⁰ mapear o conjunto de documentos ali disponível. Após esse trabalho, organizamos as informações a fim de evitar que fossem feitas coletas repetidas. As fontes mapeadas foram listadas por natureza e por ordem cronológica e acrescentadas as informações de localização nos acervos e forma de coleta, conforme exemplificado na figura 02.

1905		
<i>FONTE</i>	<i>LOCALIZAÇÃO</i>	<i>OBSERVAÇÕES</i>
Relatório da SENJ	<ul style="list-style-type: none"> • APEC (manuscrito) • BPMP – Setor de Obras Raras (datilografado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor exemplar na BPMP • Forma de coleta: fotografia
Relatório da Escola Normal	<ul style="list-style-type: none"> • APEC (datilografado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de coleta: fotografia
Lei nº 819	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca do TJ • Biblioteca da Faculdade de Direito da UFC 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata da compra de edifício para grupo escolar • Forma de coleta: fotografia

Figura 02: Recorte da tabela de organização das informações de mapeamento das fontes
Elaboração da autora

Após organizar as informações e elaborar o cronograma, iniciamos a coleta dos dados que se deu, na grande maioria dos casos, através de fotografia. As fontes que não puderam ser fotografadas, devido seu avançado estado de deterioração ou por se encontrarem em formato de microfilme, tiveram as informações mais relevantes transcritas.

¹⁹ Ver apêndice B

²⁰ Ver apêndice C

Para coleta do material realizamos uma média de duas visitas na maioria dos arquivos. As exceções foram: o Arquivo Público do Estado do Ceará – APEC; a Biblioteca da Faculdade de Direito; e, a Biblioteca do Tribunal de Justiça. Nestes, devido o volume de documentos encontrados, a pesquisa foi mais demorada, consumindo de uma e meia a duas semanas de trabalho em cada um dos arquivos. Essa etapa durou cerca de dois meses, mas teria sido ainda mais delongada não fosse a existência de mensagens e leis disponíveis no NEED²¹, todas em formato digital, o que facilitou nosso trabalho.

Ao concluir a coleta de dados demos início à organização das fontes onde buscamos catalogá-las classificando-as segundo sua natureza, ou seja: leis, decretos, regimentos, regulamentos, relatórios e outros. Neste processo fizemos uso do instrumental disponível no apêndice D e realizamos um primeiro levantamento temático a fim de definir as categorias/temas a serem discutidos. Esse processo nos possibilitou identificar e excluir, do conjunto de documentos coletados, fontes que não tratavam diretamente de nossa temática ou não apresentavam informações suficientemente relevantes para a discussão. Concluída essa etapa procedemos ao tratamento digital das imagens a fim de aperfeiçoá-las e adequá-las à impressão, como se verifica na figura 03.

²¹ O NEED – Núcleo de Pesquisa, Documentação e Difusão em Educação está localizado no Centro de Educação da UECE. Todas as mensagens de governo aqui analisadas estão disponíveis no NEED em *cd-rom*. No momento da pesquisa algumas encontravam-se em formato de imagem e outras já estavam digitadas. Além das mensagens, muitas das leis que analisamos encontram-se neste acervo tendo também sido publicadas pelo INEP.

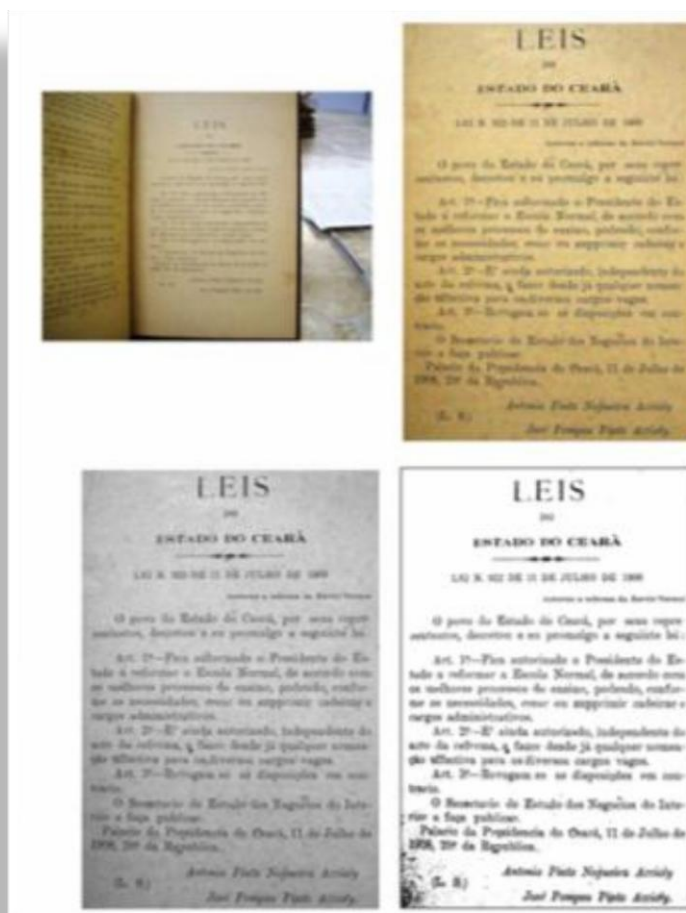


Figura 03: Representação das fases do processo de tratamento digital das imagens
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

Na fig. 03 procuramos demonstrar o processo de tratamento digital das imagens. As fotos foram recortadas, aperfeiçoadas e convertidas em imagem em preto e branco para em seguida serem impressas. Esse trabalho visou facilitar o processo de leitura e análise. É importante ressaltar que nem em todas as imagens foi possível esse resultado dado as condições de luminosidade inadequadas de alguns arquivos e muitas vezes ao estado dos documentos.

Na leitura das fontes fomos identificando e selecionando aquelas que efetivamente fariam parte da amostra de documentos do estudo. Essa primeira aproximação com as fontes, que Gil (1991, p. 67) chama de *leitura exploratória*, foi importante para que separássemos o “joio do trigo”. Segundo o autor citado, “a leitura exploratória pode ser comparada à expedição de reconhecimento que

fazem os exploradores de uma região desconhecida [...]”. Em seu entendimento “[...] embora a leitura exploratória anteceda as demais no tempo, isso não significa que exija menor nível. Pelo contrário, só é capaz de realizar uma leitura exploratória adequada quem possuir sólidos conhecimentos acerca do assunto tratado”. É, portanto uma empreitada difícil e que deve ser cercada de cuidados para que não se incorra no risco de descartar fontes importantes. Nessa etapa buscamos, através da identificação de enunciados, expressões e palavras-chaves, selecionar os documentos que traziam informações sobre a organização do ensino e do magistério.

Selecionadas as fontes demos início a uma leitura mais cuidadosa, seguida de um fichamento temático do material onde destacamos três grandes eixos: organização do ensino primário; organização de outras modalidades e níveis de ensino; organização do magistério.

Concluído esse trabalho intensificamos a análise dos dados e a produção textual. Cabe destacar que o processo de análise não se restringe a uma etapa da pesquisa. Durante todo o percurso de qualquer investigação fazemos o exercício de interpretar as informações com as quais nos deparamos, desde a revisão de literatura até a redação do relatório final.

No processo de análise adotamos um modelo baseado no entrecruzamento de informações das fontes (legislação, mensagens, relatórios, correspondência oficial e documentos escolares). Esse procedimento possibilitou uma tessitura de informações advindas de fontes diversas, que se complementam proporcionando a melhor compreensão do objeto investigado, qual seja: a organização do ensino e do magistério. Partimos das informações contidas na legislação, que determina como deve estar organizado o sistema de ensino e o magistério. De posse dessas informações, buscamos, nas mensagens governamentais, nos relatórios e na correspondência oficial os indicativos de como a orientação legal está sendo efetivada e o posicionamento do Poder Público a esse respeito. Os documentos escolares, por sua vez, nos permitem uma aproximação com o contexto micro. Embora não seja nosso foco analisar a organização escolar e sim a organização mais ampla, o exame dessas fontes nos

permite uma leitura mesmo que parcial de como as orientações legais, chegam e são processadas na escola.

2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO TEMA DA PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

[...] pela organização da educação popular que se vae (sic) precipitar a evolução do Brasil.

(CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 23)

Nas últimas décadas do século XX as pesquisas na área de história da educação vêm se multiplicando e ganhando considerável espaço no campo da pesquisa em ciências humanas e sociais, isso é uma verdade sem refutações. A despeito do muito que ainda há por pesquisar [...] o conhecimento se ampliou consideravelmente. Isso resultou em um vigoroso desenvolvimento das pesquisas histórico-educativas em nosso país nos últimos vinte anos”. (SAVIANI, 2007, p. XVI – prefácio).

De um modo geral o campo evoluiu, contudo, ainda são poucas as iniciativas de abordagem mais global, assim como são escassas as que elegem temas próprios da política educacional, a exemplo da organização do ensino. Isso ocorre em função de que “[...] nos últimos anos têm prevalecido, nas pesquisas histórico-educativas realizadas em nosso país, as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, via de regra microscópicos, dos objetos da história da educação” (ibidem). Embora defendamos a idéia de que toda forma de produção do conhecimento é válida e de que não há conhecimento superior ou inferior, concordamos com Saviani (ibidem) quando ele diz que, além destes “[...] se devam elaborar estudos de caráter sintético que permitam articular, numa

compreensão de mais amplo alcance, os resultados das investigações particulares”.

Compreendemos que os estudos de caráter micro possuem seu espaço e importância. Não é objetivo dessa discussão, portanto, pôr em questão a validade desse tipo de pesquisa, mas apenas chamar a atenção para a emergência da necessidade de estudos mais abrangentes, a exemplo do que propomos aqui com esse estudo sobre a organização do ensino, assunto bastante debatido nas fontes do período em análise.

A forte presença desse tema está associada aos objetivos do Estado Brasileiro cujo cerne é a promoção do desenvolvimento do País. Nesse processo, um dos requisitos básicos era a escolarização da população. Com uma educação desorganizada, todavia, esse desafio se tornava difícil de ser superado. É essa a compreensão de Carneiro Leão (1919, p. 23) segundo o qual é “[...] pela organização da educação popular que se vae (sic) precipitar a evolução do Brasil”.

Paralelo à leitura dos documentos, fizemos o levantamento da literatura acerca do assunto no banco de teses e dissertações da CAPES e nas seguintes bases de dados: *Google Acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online - SCIELO*. Além disso, levantamos a produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFC e UECE. Tomamos com base os trabalhos produzidos nos dez últimos anos, ou seja, desde 1999. O levantamento nos permitiu identificar pesquisa sobre a organização da escola; sobre modelos de instituições escolares específicos, como os grupos escolares, e sobre organização do ensino na atualidade. Para efeito da pesquisa aqui realizada não foram localizados trabalhos que enfoquem a organização macro do sistema de ensino no período em análise, o que não significa que eles não existam em outras bases de dados ou em outros períodos.

Se não temos como afirmar com certeza a inexistência desse tipo de iniciativa, sem dúvida podemos dizer com segurança que as pesquisas históricas com foco no aspecto organizacional da educação são ainda bastante incipientes.

A exiguidade de estudos e a visível importância que o tema assume no discurso da época justificam a viabilidade de uma investigação dessa natureza.

A despeito de ser um tema pouco discutido pela historiografia da educação, sobretudo em se tratando de abordagens mais globais, historiadores da educação, especialmente os que investigam a história das instituições escolares e as ações de governo, têm abordado essa questão, oferecendo contribuições à compreensão da organização do ensino. Esses trabalhos, em geral têm como foco um determinado modelo de organização - a exemplo dos estudos sobre os grupos escolares - ou uma instituição específica - como é o caso dos que se dedicam a investigar escolas normais. Neste sentido merecem destaque: Accácio, 1993; Brito, 1999; Hegeto, 2007; Vidal, 2006, Souza, 1998, 2004; Schueler, 2008; Cunha 2008; Lima e Gatti Junior, 2008; Stein e Brito, 2006.

No levantamento bibliográfico sobre organização educacional identificamos poucas produções que abordam esse aspecto de forma mais clara na pesquisa histórico-educacional, conforme mostra o quadro 02, a seguir.

ANO	AUTOR	TÍTULO	FOCO	TIPO
2008	Adriana Madja dos Santos Feitosa	Escola primária na província do Ceará: organização e formação docente	Organização do currículo/ formação docente	Dissertação de mestrado
2008	Antonietta d'Aguiar Nunes	A formação dos sistemas públicos de educação no séc. XIX e sua efetivação na província da Bahia	Surgimento dos sistemas de educação	Artigo
2001	Antônio Carlos Ferreira Pinheiro	Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba	Implantação e expansão da educação pública primária na Paraíba	Livro/Tese de doutoramento

Quadro 02: Produções na área de História da Educação com foco na organização - identificação dos estudos mais relevantes para esta pesquisa
Elaboração da autora

Entre as poucas produções identificadas apenas uma, a primeira, refere-se ao estado do Ceará. Esta é também a única que anuncia que vai tratar

da organização. Nos outros dois trabalhos esse não é o foco da discussão. Os três trabalhos vão tratar de períodos anteriores ao aqui investigado, no caso da tese do professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, porém, a análise se estende ao início do século XX. Essa lacuna não diz respeito apenas ao período em análise, em seu trabalho Feitosa (2008), que investiga a organização curricular e a formação docente no período imperial, menciona a dificuldade de encontrar literatura que lhe dê subsídio.

2.1. Organização do sistema público de ensino na Bahia

Os autores referidos no quadro 02 apresentam perspectivas diferentes na abordagem sobre organização do ensino. O trabalho de Nunes (2008), a despeito de se tratar apenas de um artigo extrapola o padrão comumente observado nesse tipo de produção. Compõe-se de 31 páginas onde a autora faz uma exposição abrangente da questão. Em seu roteiro de escrita inicia com uma discussão conceitual acerca de políticas educacionais estabelecendo a relação entre estas e a sociedade.

Para a pesquisadora a política educacional é identificada “[...] através das leis, dos regulamentos, do planejamento educacional, quando existe, e dos atos administrativos concretos para sua efetivação [...]” (ibidem, p. 2). Defende ela que há uma relação estreita entre política e sociedade. Assim, a organização dos sistemas educacionais vai ser pautada no ideário da classe dominante, cuja visão de mundo “[...] é expressa através do poder legislativo, que cria as leis e do poder executivo, que as põe em prática” (ibidem, p. 1). Neste sentido, complementa:

As leis representam uma forma de materialização da concepção de mundo de quem está no poder, e são postas em execução pela sociedade civil. Através do sistema escolar estas ideias dominantes são inculcadas nos alunos de modo a se transformarem em padrões de orientação para o seu comportamento (ibidem).

A exposição sobre organização do ensino segue um movimento que vai do geral ao local. Primeiro, a autora discute a gênese do ensino estatal no mundo para depois se deter ao surgimento da organização dos sistemas nacionais de ensino em países europeus ocidentais cristãos e só então se debruçar sobre a realidade brasileira de maneira geral e baiana de forma específica.

Embora admita que durante o período imperial não havia “[...] organização específica de um planejamento educacional, pois não havia ainda uma ‘secretaria de estado’ exclusivamente dedicada aos (sic) estes assuntos” (ibidem, p. 2), a autora refere-se à constituição de um sistema público de ensino na Bahia. A situação relatada assemelha-se à dos demais estados: farta produção legal, algumas iniciativas efetivadas e muitos problemas relacionados à falta de condições estruturais, financeiras e materiais.

2.2. Organização e modelos institucionais de escolas primárias na Paraíba: Cadeiras Isoladas e Grupos Escolares

A abordagem de Pinheiro (2001) também adota um período longo. Dos três trabalhos aqui discutidos este é o único que abrange nosso período de estudo, embora não se refira à organização cearense. O autor analisa dois momentos aos quais denomina de *Era das Cadeiras Isoladas* e *Era dos Grupos Escolares*.

No caso da Paraíba, a primeira dessas *eras* se iniciou em 1783, com a implantação da primeira *aula régia*. As aulas régias perduraram até, aproximadamente, a instauração do 1º Império, em 1822, quando passaram a ser chamadas, prioritariamente, de *cadeiras isoladas*; guardavam, todavia, semelhanças com o modelo de organização escolar implantado com as aulas régias e mantido até meados dos anos 10 do século XX (ibidem, p. 6).

O fim da Era das Cadeiras Isoladas, que segundo o autor, na Paraíba, ocorre na segunda década do século XX, é consequência do surgimento de um

novo e promissor modelo organizacional da escola primária, os grupos escolares. De acordo com o autor: “a partir daí, a paulatina substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar, que perdura até os dias atuais, deu início, portanto, à **Era dos Grupos Escolares**” (ibidem, grifo do original).

Pinheiro chama a atenção para a diferença entre esses dois modelos de instituições educacionais primárias no que tange à forma de organização. Sobre isso diz:

Como veremos as formas de organização da escola primária ou elementar brasileira são bem distintas nas duas eras, daí termos optado pela denominação *cadeira isolada*, que se aproxima mais da organização escolar anterior ao surgimento dos grupos escolares. Conforme tal modelo, as instituições de ensino eram isoladas e funcionavam sob precário controle do Estado, além de ter seu funcionamento pedagógico quase sempre subordinado única e exclusivamente ao arbítrio do próprio professor, detentor da *cadeira* (ibidem, p. 8, grifos do original).

A organização educacional paraibana existente na primeira metade do século XIX é caracterizada como uma organização bastante rudimentar. Para utilizar suas palavras:

Em suma, até o final dos anos 40 do século XIX, a organização escolar paraibana, em seu sentido mais amplo, era incipiente, estando a instrução, prioritariamente, a cargo da iniciativa particular e de professores, em sua grande maioria, autodidatas. A baixa remuneração do professorado era apenas um dentre tantos outros problemas da instrução pública brasileira que fazia parte de uma conjuntura política e econômica que apresentava certas particularidades [...] (ibidem, p. 24, grifos nossos).

De acordo com suas constatações esse quadro pouco se alteraria com a mudança de regime político que ocorre ao final do século XIX. A situação se manteria em decorrência da permanência do quadro político, onde continuou a prevalecer o poder das oligarquias (ibidem, p. 45-6).

Na fase de transição do Império para a República, observa-se que “[...] o planejamento da organização escolar se fazia precariamente, estando a distribuição geográfica de cadeiras isoladas à mercê dos interesses de cada liderança política estadual e/ou municipal” (ibidem, p. 61).

Para compreender a dinâmica organizacional da escola primária na *Era das Cadeiras Isoladas* faz-se necessário considerar dois aspectos destacados pelo pesquisador:

O primeiro refere-se à necessidade, por parte de alguns gestores da administração pública, de apontar a educação como um problema de caráter nacional [...] O outro aspecto está relacionado a uma polêmica bem mais ampla, envolvendo todas as esferas da administração pública, qual seja, a alocação de recursos e a transferência de impostos (ibidem, p. 53-4).

Tais aspectos refletiriam de forma direta no desenvolvimento e organização do ensino. Embora, conforme explicitado na passagem seguinte, houvesse muito mais motivações políticas que econômicas.

No caso específico da Paraíba, foram os condicionantes políticos, muito mais que os econômicos, que mais influenciaram o processo de organização da instrução pública. Essa influência política se manifestou tanto a partir da ação de agentes da sociedade civil, por meio de suas “representações”, como, e principalmente, a partir da ação dos agentes integrantes da sociedade política organizada □□ (sic) os coronéis □ (sic) □ com suas práticas clientelistas individuais. Outro aspecto que não podemos desconsiderar é a questão tributária, que dependia da situação macro-econômica da Província (ibidem, p. 57).

Vemos emergir na discussão do autor problemas semelhantes àqueles observados no trabalho de Nunes (2008). Exemplo disso é a inadequação ou ausência de prédios escolares.

O funcionamento de cadeiras isoladas em casas alugadas perdurou por muitos anos na Parahyba do Norte. Na verdade, os prédios escolares só passaram a pertencer ao patrimônio público a partir do momento em que o modelo de organização escolar das cadeiras isoladas foi sendo substancialmente modificado e substituído pelo modelo dos grupos escolares [...] (ibidem, p. 57, grifos nossos).

O estabelecimento dos grupos escolares não suplanta de todo a cultura das Cadeiras Isoladas. O autor destaca a permanência de características próprias da organização anterior arraigadas à organização dos grupos escolares.

Observamos que, embora o modelo de organização escolar centrado nas cadeiras isoladas tenha sofrido uma ruptura a partir de 1916, com a implantação do Grupo Escolar Thomaz Mindello, muitas de suas características, principalmente, no âmbito ideológico, virão a ser aperfeiçoadas e adaptadas a cada nova conjuntura político-econômica e social, uma vez que “passado, presente e futuro constituem um *continuum*”. Interessa-nos desvendar a trama dialética do que

“permaneceu” e do que foi “inovado” conquistado e transformado, para favorecer os excluídos (ibidem, p. 107-8, grifos nossos)

A partir da década de 10, conforme antecipado, a Paraíba ganha novos contornos em termos de organização do ensino primário. A implantação “[...] do primeiro grupo escolar na Paraíba, em 1916, marcou o princípio do lento processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar, dando início à Era dos Grupos Escolares” (ibidem, p. 111).

O processo de substituição das cadeiras isoladas pelos grupos escolares não seria fácil, sendo observado certo entrave no início. O autor destaca dois momentos nesse processo de implantação do novo modelo de organização primária.

O primeiro, aqui considerado um período de “passagem”, vai de 1916 a 1929 e se caracteriza pela coexistência de dois modelos de organização escolar: de um lado, as escolas rudimentares e elementares e do outro, as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares. O segundo momento teve início a partir de 1930, quando o modelo de organização escolar caracterizado pelos grupos escolares passou a predominar (ibidem, grifos nossos).

O trecho citado evidencia a existência de um terceiro tipo de instituição primária, as escolas reunidas. Estas, todavia, não se configuram como um modelo próprio de escola. Tratar-se-ia de uma espécie de variação dos grupos escolares. De acordo com Pinheiro, essas escolas “[...] eram encaradas pelos administradores da instrução pública como uma **organização escolar transitória**, já que, paulatinamente, se transformariam em grupos escolares, à medida que aumentasse a demanda por escolas nas diversas localidades” (ibidem, p. 123, grifos do original). Esse aumento da demanda, todavia, não aconteceria de forma tão imediata. Isto estaria associado ao também lento processo de urbanização e industrialização do Estado? De acordo com esse autor:

[...] o descompasso do desenvolvimento econômico paraibano em relação a outros Estados, inclusive os nordestinos, (especialmente em relação às capitais Recife e Salvador) e em relação ao contexto brasileiro geral é uma das explicações possíveis para o lento processo de organização do novo modelo de organização escolar e a consequentemanutenção das cadeiras isoladas (ibidem, p. 135).

2.3. Organização curricular da escola primária cearense

Feita essa aproximação com análises de outros contextos geográficos nos voltamos agora para o trabalho de Feitosa que investiga “[...] a organização curricular e a formação docente do Ceará provincial” (Feitosa, 2008, p. 17).

Nessa pesquisa, a autora mergulha em documentos de governo e escolares para compreender como se dá a formação docente e como está organizada a escola primária, seu currículo, métodos, etc.

A autora destaca que as fontes da segunda metade do século XIX “[...] apontam para a organização de ensino com características próprias na província, explicitada, sobretudo, nas prescrições legais” (ibidem, p. 16). Admite ainda a existência de “[...] estruturas iniciais de um sistema de ensino nacional e local” (ibidem).

A organização do ensino tem como forte característica a existência de farto arcabouço legal que rege o setor. Todavia, ressalta a autora, “[...] a abrangência legal não significa que as intenções tenham se concretizado no ambiente escolar (ibidem, p. 62). Sua observação vai ao encontro do que diz Sousa Pinto (1939, p. 73), segundo o qual embora houvesse boa vontade dos presidentes da província “[...] a instrução pública primária, no Ceará, era indicada pelo seguinte mote: TUDO ESTÁ POR FAZER, DESDE A ESCOLA AOS MÉTODOS DE ENSINO”.

Um dado importante diz respeito ao avanço da legislação cearense em relação às orientações nacionais. Em conformidade com o que diz a pesquisadora:

Em exame mais apurado das legislações nacional e local, é possível perceber que as leis cearenses não são anacrônicas, pelo contrário, as intenções estão muitas vezes à frente de orientações do município neutro (corte). Os intelectuais cearenses, provavelmente, são os principais responsáveis pela atitude inovadora, buscando, nas literaturas educacionais nacional e internacional, modelos de escola primária em formação (FEITOSA, 2008, p. 62, grifos nossos).

Continuando a exposição são mencionados documentos que representam tais avanços:

Exemplo de vanguardismo educacional da província cearense é a Lei Nº 507, de 27 de dezembro de 1849, que apresenta aspectos inovadores na adoção do método simultâneo e na organização do tempo de aprendizagem de alunos da instrução primária em categoria. Essas inovações somente seriam apresentadas seis anos depois, na Reforma da província do Rio de Janeiro, elaborada pelo Ministro Couto Ferraz (ibidem, p. 63).

Na concepção de Feitosa, a minuciosidade observada nas leis, em relação ao direcionamento das atividades escolares indica ênfase na organização de aspectos técnicos e pedagógicos. Dessa forma, pretende-se obter “[...] que a escola exerça a função de transmissora de cultura comum, essencial para a nação em formação e para a hegemonia da elite sociopolítica e econômica do Brasil imperial” (ibidem, p. 65). Esse detalhamento, que às vezes parece excessivo, pode estar associado também à ausência do Estado. Não se pode perder de vista que nesse período, o acompanhamento do Poder Público às escolas é quase inexistente. A única forma de controle da escola é exercida pelos inspetores escolares que se dividem entre diversas unidades. Isso faz da inspeção um serviço pouco eficaz. Assim, talvez o detalhamento da legislação que estabelece minudências sobre o funcionamento da escola tenha o sentido nortear o professor, que acaba por ter como orientação quase que exclusiva a que se encontra na legislação.

A despeito das muitas iniciativas legais, a autora ressalta que estas, muitas vezes, “[...] não ultrapassam o discurso oficial” (ibidem, p. 68). Sobre a organização curricular, conclui:

[...] é possível afirmar que o ensino primário cearense do Estado imperial é bastante elementar. Os estudos limitam-se, conforme já dito, ao ensino do catecismo, da tabuada, da leitura de letras e sílabas e da escrita de letras e textos em traslados. Logo, a preparação de alguns grupos sociais como agricultores, pecuaristas e servidores públicos de baixo escalão, não exigem uma formação escolar mais aprofundada. Deste modo, o currículo em conhecimentos mínimos estava consonante com o modelo socioeconômico do Estado imperial. Nesse modelo socioeconômico, a escola primária, tinha o papel de selecionar programas curriculares para uma formação rudimentar, cuja função era manter a ordem política e social à época (ibidem, p. 162, grifos nossos).

Acerca da formação docente, Feitosa identifica um modelo de preparação deste por meio do exercício da atividade docente.

[...] a preparação do professor da segunda metade do século XIX caracteriza-se pela valorização da experiência e da prática que devem ser ensinadas pelo mestre experiente para os futuros alunos-mestres. Os professores primários são preparados para o exercício do magistério, observando e ajudando o professor na rotina diária da profissão. A preparação dos professores, no modelo prático, acontece no próprio ambiente escolar. Os professores ministram os conhecimentos elementares de leitura e escrita, aritmética e catecismo propostos nos regulamentos da instrução do período. Observa-se que esses conteúdos são os mesmos exigidos para o ingresso e preparação profissional, excetuando-se os conhecimentos pedagógicos que se referem, sobretudo, à prática de ensino. Neste modelo, os professores somente repetem a prática do professor experiente. Não ocorrem discussões teóricas e nem tampouco reflexões sobre seus momentos de preparação (ibidem, p. 167, grifos nossos).

A formação através da prática é uma estratégia utilizada durante quase todo o período imperial pelo Poder Público para driblar as questões financeiras e a ausência de cursos de formação de professores. Embora a discussão sobre criação de uma Escola Normal no Estado venha ocorrendo desde o início desse período, o que se percebe é que:

[...] enquanto o Estado não adquire meios de oferecer essa formação específica, outras medidas, sempre paliativas, vão sendo criadas. A classe dos professores adjuntos é mais uma dessas medidas, que além do problema da falta de cursos de formação de professores, tenta resolver a problemática da evasão generalizada do magistério, oferecendo, como diz Aguiar, habilitação aos *moços pobres*, um público sem muitas perspectivas profissionais, pagando-lhes salários exíguos durante o período de formação” (MORAES, 2006, p. 63, grifos do original).

A aproximação com os autores aqui referidos teve o objetivo de lançar luzes sobre a discussão apresentada nas páginas que se seguem. As diferentes perspectivas de abordagem nos possibilitaram enxergar, de forma mais clara, o lugar ocupado pelo estudo que realizamos. Embora todos os trabalhos possuam em comum o componente da organização, cada um possui abordagem, período e objeto distintos. Feitosa, embora mencione a organização do ensino se detém muito mais à organização escolar, de forma específica à organização curricular. Nunes faz uma abordagem mais geral da organização do ensino na Bahia durante o

período imperial. Pinheiro, por sua vez, realiza uma análise densa e primorosa sobre a organização e os modelos de escolas primárias na Paraíba. Dos três trabalhos esse último é o único que abrange o início do século XX, período por nós investigado.

3. FOCALIZANDO O TODO: ASPECTOS GLOBAIS DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL NO CEARÁ

Buscar no passado as raízes do presente tem sido uma constante no esforço que homens e mulheres têm feito para compreender sua identidade. Aprender estes elos que articulam o hoje ao ontem nem sempre é uma tarefa simples [...].

(VIEIRA, 2002)

O início do século XX se constitui como importante momento histórico para o Brasil e para o Ceará em particular, visto que culmina com a mudança do sistema monárquico para o republicano. Isto demanda, de imediato, uma série de alterações legais e burocráticas, e a médio e longo prazos mudanças diversas na vida social brasileira. O momento se traduz na reorganização geral do País que tem na elaboração da primeira Constituição Republicana aprovada em 1891 seu exemplo maior. É sob as determinações desta Constituição, herança do século XIX, que vive a sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX, já que a primeira Constituição Federal a ser aprovada no novo século só vem anos mais tarde, em 1934.

Nesse contexto, os debates sobre progresso e desenvolvimento se multiplicam. Com a mesma rapidez se multiplicam as leis que buscam estabelecer mudanças e reformas sociais com o intuito de promover o progresso nacional. Dentre os setores sociais um dos que mais viveu esse processo de sucessivas reformas e reorganizações foi o educacional.

Instruir o povo constitui o grande desafio do século nascente. Na concepção de Carneiro Leão (1919, p. 30), um contemporâneo da época, há nesse momento “[...] um evidente acordar de atenção pela educação popular, o mais palpitante problema nacional”. Diante disso, a organização escolar impõe-se, senão como o mais importante, é certo que como o primeiro impasse a ser resolvido no campo da educação. A tônica é de que, para atingir o objetivo de instruir toda uma nação é necessário antes promover a organização do setor. Acredita-se que é na organização do ensino que reside o êxito do progresso, da evolução do país (ibidem, p. 23). Esta concepção é fortalecida por Nagle (2001, p. 165) ao afirmar que “diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira”. A instrução, sobretudo a primária, funciona como uma espécie de panaceia social.

Essa importância que se atribui à instrução, sobretudo a de nível primário, nos leva a alguns questionamentos: como estaria organizada a educação brasileira nesse período? Que papel era reservado às unidades da federação? A quem cabia prover a instrução primária? Como era tratada a questão da docência? De quem era a responsabilidade para com a oferta de cursos de formação de professores?

A Constituição Brasileira de 1891 pouco se reporta ao tema educação. Conforme assinala Vieira (2008c, p. 66), mesmo que apresente “maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824 [...] ainda não chega a ser pródiga”. Em todo caso há que se reconhecer sua importância para a História da educação uma vez que ventila ideias e levanta temas que se fazem presentes nos períodos que se seguem. São os casos da laicidade do ensino e da separação das esferas do Poder Público (ibidem). Esta separação implica na divisão de responsabilidades e atribuições, ficando uma parte da educação sob a tutela dos estados e outra sob a responsabilidade da União. Com base na Constituição Brasileira de 1891, e na legislação educacional do período, tentamos sistematizar, na figura 04, a organização do ensino no Brasil no início do século XX.

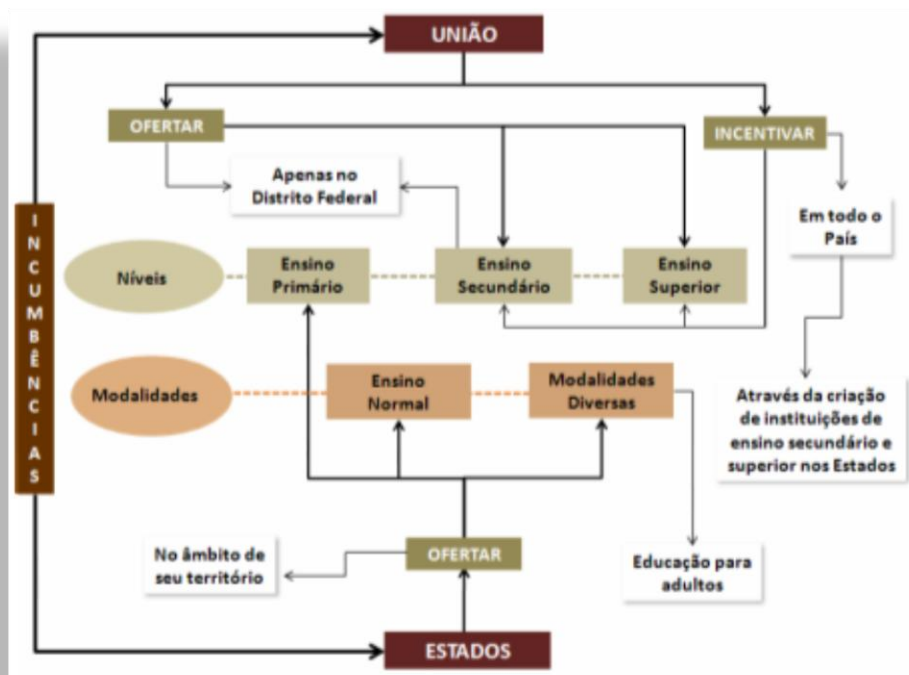


Figura 04: Representação da organização do ensino brasileiro no início do século XX
Elaboração da autora

A análise da figura 03 indica que as incumbências da União em relação à instrução pública seguem duas linhas: oferta e incentivo. Um olhar mais detido sobre o diagrama (fig. 04), todavia, revela que sua responsabilidade em relação à oferta está restrita à esfera do Distrito Federal, onde deve prover o ensino secundário e superior.

Em relação às demais unidades da federação, diz a legislação que cabe à União incentivar o ensino secundário e superior através da criação de “[...] instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, CF, 1891, Art. 35, inciso 3º). Aos estados cabe, portanto, a responsabilidade com a oferta da instrução primária e das diversas modalidades de ensino, incluindo-se o ensino normal. Também constitui atribuição destes legislarem sobre seus sistemas de ensino. Essa divisão de responsabilidades não constitui inovação do século XX.

A descentralização do ensino no Brasil é uma tendência percebida desde o início do século XIX. A emenda à Constituição de 1824, efetivada por meio da aprovação do Ato Adicional de 1834 atribui às províncias a

responsabilidade para com o ensino primário e normal, inclusive no que diz respeito à sua normatização. O que a Constituição de 1891 faz, portanto, é manter essa tendência.

A divisão de responsabilidade acaba por criar dois sistemas de ensino: federal e estaduais. Utilizando as palavras de Vieira (2008c, p. 67), tem-se, neste caso o estabelecimento de um modelo organizacional dualista que se revela “[...] na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus [...]” (ibidem). Na prática, todavia, os estados não se limitam à oferta da instrução primária e de outras modalidades de ensino. Não raros são os casos de estados que possuem instituições de ensino secundário e superior. Esta questão será discutida adiante quando tratarmos da análise do sistema de ensino no Ceará. Por ora, interessa saber como se constitui o sistema de ensino federal.

O aparelho federal de ensino é composto pelas instituições federais de instrução secundária e superior, localizadas na capital do país ou nos estados. De acordo com o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, aprovado na Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, Decreto nº 3.890, 1901), a União mantém sete instituições oficiais dessa natureza, sendo uma de ensino secundário e seis de ensino superior, conforme apresenta o quadro 03.

GRAU DE ENSINO	INSTITUIÇÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO
Ensino Superior	1. Faculdade de Medicina	Bahia
	2. Faculdade de Direito	Pernambuco
	3. Faculdade de Direito	São Paulo
	4. Escola de Minas	Minas Gerais
	5. Escola Politécnica	Distrito Federal
	6. Faculdade de Medicina	Distrito Federal
Ensino Secundário	7. Ginásio Nacional/Colégio Pedro II	Distrito Federal

Quadro 03: Sistema Federal de Ensino 1900-1920

Fonte: Decreto Federal nº 3.890 de 1901

Elaboração da autora

O quadro 03 deixa claro que a predominância do sistema é o ensino superior. Das sete instituições listadas apenas uma é de ensino secundário e circunscreve-se aos limites do Distrito Federal. A instrução superior, por sua vez, abrange quatro estados além do Distrito Federal. Essa particularidade do sistema federal reflete uma característica da época, a ênfase que se dava ao ensino superior.

A figura 05 permite que se perceba a riqueza e requinte da arquitetura das três instituições de ensino superior da Capital Federal. A despeito da falta de recursos financeiros ser uma das justificativas da União para não colaborar com a oferta da educação nos estados (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 63), nota-se que não são poupados esforços para subsidiar o ensino superior, embora este representasse o benefício de um número reduzido de pessoas. Este aspecto está relacionado à tradição secular do País em priorizar o ensino superior em detrimento da instrução popular.



Figura 05: Aspecto arquitetônico antigo das três instituições que deram origem à Universidade do Rio de Janeiro em 1920

Em resumo, a União concentra seus esforços na promoção do Ensino Secundário e Superior, sendo sua atuação mais forte neste último. Sua responsabilidade para com o Ensino Primário, Formação de Professores e outras

modalidades de ensino restringe-se ao âmbito do Distrito Federal. Dessa forma, fica sob a exclusiva responsabilidade de cada estado o provimento do ensino primário e da formação de professores em seus domínios. Além disso, diante da inexistência de escolas federais secundárias e superiores nos estados, muitos vão criar instituições dessa natureza, dificultando ainda mais o desenvolvimento do ensino primário e da formação de professores. Feitas estas primeiras considerações buscaremos, agora, analisar como se organiza a educação no âmbito cearense.

3.1. Breves palavras: questões que permeiam a organização do ensino no Ceará

A educação escolar cearense dos primeiros anos do século XX é, assim como tudo o que ali reside, um misto de arcaico e moderno. O arcaico está impregnado na dimensão do real, do concreto, ao passo que o moderno permeia as ideias e propostas elaboradas. Assim sendo, o ensino subsiste com características organizacionais obsoletas, legado do período imperial, porém, tenta dar os primeiros passos rumo à criação de um sistema de ensino mais moderno. É com vistas a propiciar uma leitura deste contexto em processo de reorganização que buscamos estabelecer as linhas gerais da organização deste setor no período.

Não diferente do que acontece no restante do País, no Ceará, a educação escolar assume *status* de redentora dos problemas sociais. Aqui, também, o discurso de governantes e intelectuais aponta para a necessidade de organização do setor que somente assim atingiria os objetivos de disseminação do ensino e conseqüente ascensão do estado a um melhor nível de desenvolvimento socioeconômico. Esse sentimento de (re) organização se reflete nos demais setores, abrangendo desde aspectos mais elementares até questões basilares da sociedade cearense. Exemplo dessa “sede” de reorganização é a promulgação de três Cartas Constitucionais nas primeiras décadas do período

republicano. Se o Brasil, permanece com a primeira Constituição Republicana (1891) até a década de 30, no Ceará, são aprovadas quatro Cartas Constitucionais (1891, 1892, 1921, 1925) e uma reforma da Constituição (1905) no mesmo período. A este estudo, entretanto, interessa a Constituição de 1892, cuja vigência coincide com o período aqui investigado: 1900 – 1920.

A Constituição de 1892 não é a primeira do nascente estado cearense. Segundo Cruz Filho (1966, p. 43), antes disso seria promulgada uma Carta Magna em 1890, pelo então presidente do Estado Luís Antônio Ferraz, não tendo, porém, chegado a ser aprovada pelo Congresso Estadual. Em seguida, 1891, fora então promulgada a “Constituição Política do Estado do Ceará” a qual teria sua existência abreviada, vindo a ser substituída no ano seguinte. Uma explicação para tal fato reside na inconstância do quadro político cearense. Conforme defende Bonavides (2005, p. 15), a curta existência da Constituição de 1891 reflete “[...] a instabilidade institucional e a surpresa da nova ordem política a que a antiga Província havia sido submetida”. O posicionamento do autor encontra repouso na constatação de que no curto período entre a proclamação da República, em 1889, e a promulgação da segunda Constituição Estadual, em 1892, o Ceará esteve, segundo Cruz Filho (1966, p. 43), sob a gerência de cinco diferentes governantes, conforme mostra o quadro 04.

<i>NOME</i>	<i>PERÍODO DO MANDATO</i>	
	<i>INÍCIO</i>	<i>TÉRMINO</i>
1. Luís Antônio Ferraz	1889	1891
2. José Clarindo de Queirós	1891	1892
3. José Freire Bezerril Fontenelle	1892	1892
4. Benjamin Liberato Barroso	1892	1892
5. José Freire Bezerril Fontenelle	1892	1896

Quadro 04: Presidentes do Ceará no período de 1889 a 1892

Fonte: Cruz Filho

Elaboração da autora

De acordo com o autor, tão logo se proclamou a República “[...] foi deposto no dia 16 do mesmo mês, do cargo de presidente da Província o Coronel Moraes Jardim, tomando as rédeas do governo o Tenente-Coronel Luís Antônio

Ferraz, Comandante do 11º Batalhão de Infantaria, então acantonado em Fortaleza” (ibidem). Tendo seu mandato legalizado posteriormente, quando fora nomeado pelo governo republicano provisório, o novo dirigente seria responsável pela promulgação da “[...] primeira Constituição Republicana do Estado (1890), a qual não pôde ser aprovada pelo Congresso Estadual” (ibidem). A primeira Constituição do Estado (1891) seria aprovada no governo seguinte, de Clarindo de Queiróz, tendo, porém, breve duração. Breve também seria o governo de Clarindo de Queirós, deposto no ano seguinte, conforme relatado a seguir:

Tendo o General Clarindo aderido ao golpe de estado de 3 de novembro de 1891, levado a efeito pelo Marechal Deodoro da Fonseca, o sucessor deste na presidência da República, Marechal Floriano Peixoto mandou depor o governador do Ceará pelas tropas federais. Assim, os alunos da Escola Militar então existente em Fortaleza, e parte das forças do exército aqui aquarteladas atacaram, no dia 16 de fevereiro de 1892, o palácio do Govêrno; após alguma resistência por parte do General Clarindo, foi este forçado a render-se no dia seguinte (ibidem).

O novo presidente do Estado tão logo assumiu passou o cargo ao vice, Liberato Barroso, que promoveria a dissolução do Congresso Constituinte (ibidem). No mesmo ano de 1892 uma nova Constituição Estadual seria promulgada.

É, portanto, sob a égide de uma Constituição oitocentista que se desenvolve o ensino cearense das duas primeiras décadas do século XX. Pois, embora em 1905 haja uma Reforma Constitucional, esta em nada altera os dispositivos educacionais da Carta Magna estadual de 1892. Mas, o que diz essa Constituição sobre a educação? Bonavides (2005, p. 16-17), a despeito de apontar diversas falhas em sua feitura destaca que:

[...] houve naquela Constituição aspectos materiais positivos que ainda o são em nossos dias. Com efeito, o artigo 132 declarando gratuita a instrução primária bem como o ensino elementar de artes e ofícios é dispositivo avançado em matéria social que a Constituição cearense de fins de século XIX já consagrava, em contraste com o grave recuo liberal individualista e burguês contido na silenciosa Constituição Federal de 91.

Como bem destaca o autor, a Constituição cearense avança em relação à Constituição brasileira. Mostra-se mais democrática ao estabelecer, por exemplo, a gratuidade da instrução primária. A despeito desse avanço, Vieira (2006, p. 17) lembra que, em relação à educação, as diferenças contextuais entre

as Cartas de 1891 e 1892 “são pouco significativas”. Isto seria reflexo do “pequeno interesse das elites pela educação” que se exemplifica com “a extinção do Ministério da Instrução, passando a educação a integrar uma diretoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores” (ibidem). A autora destaca como aspectos positivos dessa Constituição a própria questão da gratuidade, já referida, e a liberdade de ensinar. “Aqui, diferentemente do que se vê na Carta Magna anterior, não se fala apenas na liberdade de ensinar, mas também de aprender [...]” (ibidem, p. 18).

A discussão sobre o tema “liberdade de ensino” é, sem dúvida, importante. Porém, é deveras complexa, exigindo um aprofundamento investigativo que não está contemplado nos objetivos deste trabalho. Por ora, é importante entender que a discussão histórica do assunto está atrelada às dimensões pública e privada do ensino. A presença do tema na norma suprema de um Estado é um estímulo ao setor privado, postura não incomum do Poder Público nessa fase, visto que a educação ainda não se constitui como um direito social garantido pelo Estado.

A respeito do direito diz Bobbio (1992, p. 80): “A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”. Por isso mesmo, o Estado brasileiro só passa a reconhecer a educação como um direito após séculos de existência. Segundo Cury (2002, p. 253), o “direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX”. Esse, assim como outros direitos sociais são, segundo o autor, fruto, não apenas da vontade das classes dirigentes “[...] que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha” (ibidem).

O direito à educação, portanto, não nos é dado gratuitamente. Embora se possa admitir que o estabelecimento desse direito envolva interesses políticos e econômicos, muitas vezes alheios à vontade e ao conhecimento do povo, sua conquista, é, como bem frisou o autor “[...] produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (ibidem).

Compreende-se que estabelecimento de determinado direito pode se dar por interesses meramente políticos e econômicos das elites dirigentes de um Estado. Todavia, não se pode dizer que esta seja uma regra geral visto que a demanda e a vontade social podem desencadear a criação de mecanismos legais que estabeleçam direitos antes não previstos.

Outra ponderação a ser feita diz respeito à dimensão do ideal e do real. Sem a intenção de reduzir o valor da legislação é importante ressaltar que o estabelecimento de um direito de forma alguma garante sua execução. A importância da legislação está no “[...] caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça” (CURY, 2002, p. 247). Ainda de acordo com o autor “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (ibidem). Diante disso há que se considerar que embora a lei se configure como elemento de inegável valor, já que é através dela que são normatizados e reconhecidos oficialmente os direitos, sem a luta social nem sempre é possível garantir a efetivação destes. Outro fator que não pode ser abandonado é a existência de condições para que tais direitos se efetivem. Aqui, fazemos uma analogia com o “triângulo da gestão”²², mencionado pela professora Sofia Lerche Vieira.

Ao tratar do processo de administração pública diz a autora que “a gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas²³” (VIEIRA, 2008b, p. 24). Valores públicos são as ideias coletivas de uma sociedade. Exemplo disso é o direito à educação, concepção que se tornou uma consciência coletiva. As condições materiais se referem à existência de recursos humanos, financeiros, tecnológicos entre outros. Condições políticas dizem respeito ao jogo de forças e interesses

²² Expressão verbal extraída da fala da professora Sofia Lerche Vieira, pesquisadora do campo da Política Educacional, em exposição sobre a gestão educacional.

²³ Essa ideia, que vem norteando os estudos da autora sobre gestão, deve ser melhor discutida e sistematizada em seu próximo livro, no qual deve discutir os fundamentos da gestão educacional.

políticos. Noutras palavras, a boa gestão necessita da legitimação social, que se dá através da aceitação coletiva das ações propostas; da vontade política e da existência de recursos. Transferindo essa ideia para a discussão em pauta defendemos que a garantia de direitos está subordinada a este mesmo triângulo. Ou seja, para que um direito se efetive é necessário que haja, além de seu estabelecimento em lei, condições materiais, condições políticas e uma consciência coletiva em relação ao mesmo.

O que isso tudo tem a ver com organização do ensino? O pensamento subjacente às discussões sobre necessidade de organização do ensino é a garantia do direito à educação em larga escala / “educação para todos”. Acredita-se que para que esta se efetive faz-se necessário, antes de tudo, que se tenha um sistema educacional organizado e minimamente aparelhado. Essa organização esbarra em aspectos do “triângulo” antes mencionado.

Pode-se dizer que neste caso há condições políticas favoráveis, uma vez que é do interesse da classe política que se tenha uma população produtiva e apta a exercer seus direitos e deveres. Entre eles é emblemático o direito de voto, vetado aos analfabetos. Para isso, o primeiro passo é prover a instrução elementar.

A existência do valor público, todavia é um problema. Em um contexto onde 80% (oitenta por cento) da população brasileira é de analfabetos (CARNEIRO LEÃO, 1919), dizer que há uma consciência coletiva em relação à necessidade de organizar a educação é um tanto quanto arriscado. O que se pode inferir das leituras realizadas e dos dados obtidos é que o desejo de promover a educação é uma ideia restrita a estratos sociais específicos, como intelectuais e educadores, não se configurando, portanto, como um valor público, amplamente disseminado e defendida pela sociedade como um todo.

Resistência ainda maior se dá quando se analisa o terceiro fator: condições materiais. A análise não deixa dúvidas que há uma limitação não só de recursos financeiros como de recursos humanos e materiais para que as propostas de organização do ensino se efetivem. O primeiro e talvez mais sério

empecilho, quando se trata das condições materiais, é a inexistência de uma política de financiamento do ensino. As verbas destinadas à instrução pública são previstas no orçamento geral do Estado, variando de acordo com sua receita. Essa instabilidade acaba por dificultar o processo de planejamento do governo, o que se reflete na distorção entre o que se propõe e o que se realiza. Feitas estas considerações, passaremos a um exame mais de perto da forma de organização da instrução cearense no início do século XX.

3.2. Aspectos gerais da organização educacional cearense

Como antecipamos, a instrução pública brasileira do início do século XX funciona em sistema de dualidade: de um lado tem-se o ensino federal cuja atuação se concentra na oferta do ensino secundário e superior e, do outro, os sistemas estaduais, responsáveis legalmente pelo ensino fundamental e pela formação de professores. A legislação, todavia, não é explícita ao estabelecer as responsabilidades de cada esfera. Assim, na prática, os Estados acabam por ofertar, além do ensino primário e normal, o secundário e superior no âmbito de seus territórios. Poder-se-ia dizer que há aqui uma cooperação entre Estados e União na oferta do ensino secundário e superior. Tal parceria não é explícita no texto da Constituição Federal de 1891. Esta é uma inferência que se faz com base na expressão “não privativamente” utilizada no texto constitucional quando este trata das incumbências do Congresso em relação ao “desenvolvimento das letras” no País e à criação de “instituições de ensino superior e secundário nos estados” (BRASIL, CF, 1891, art. 35, incisos 2º e 3º). O texto legal deixa margem para a interpretação de que fica facultada aos estados, assim como à iniciativa privada, a criação de instituições de ensino secundário e superior em cada unidade da federação.

A Análise da Constituição Cearense também resulta pouco esclarecedora em relação às responsabilidades do Estado para com a educação. No título que trata da declaração de direitos determina-se que “a instrução

primária será gratuita, inclusive o ensino elementar das artes e ofícios” (CEARÁ, Constituição Estadual, 1892, Art. 132), embora não mencione como este direito será efetivado. O texto define ainda que uma das atribuições da Assembleia é legislar sobre a instrução pública no âmbito estadual (ibidem, Art. 29, Inciso 5º, alínea a). A análise das fontes evidencia que, além da responsabilidade com o ensino primário e normal regulares, os estados atuavam também, embora não obrigatoriamente, na oferta do ensino superior e secundário bem como das demais modalidades de ensino, o que contribui para que a organização da instrução pública seja ainda mais confusa no âmbito estadual. Com base na legislação vigente bem como em outras fontes do período tentamos resumir, na figura 06, como está disposto o quadro educacional cearense.

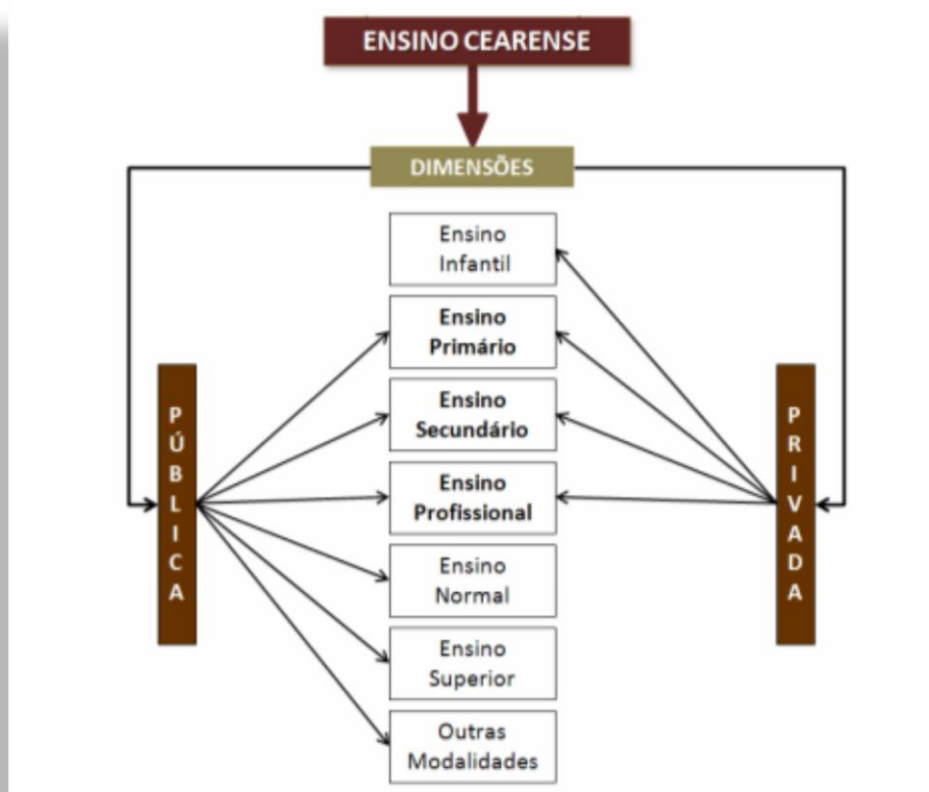


Figura 06: Esquema gráfico da organização do ensino cearense no início do século XX
Elaboração da autora

A organização do ensino cearense representada na figura 06 tem como base duas dimensões: o ensino público e o privado que se relacionam e, por vezes, se confundem.

O conceito de público na educação brasileira tem sido foco de discussões de estudiosos da área de História da Educação. Aqui, nos apropriamos da discussão feita por Saviani (2005, p. 2), segundo o qual o conceito de público pode ser atribuído àquilo “[...] que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual”. Também pode ser entendido como tudo “[...] que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites”. Uma terceira acepção ressaltada pelo autor, e que melhor se adéqua neste caso, é a de que é público aquilo que pertence, que está ligado “[...] ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns [...]” (ibidem).

Quando se fala de educação, definir o que é público e o que é privado não é simples. A educação é por natureza um serviço público, aqui no sentido de coletivo. Sua oferta, todavia, pode ser efetivada tanto pelo setor privado como pelo Estado, neste último caso o termo assume *status* de educação pública no sentido de estatal. É esse último significado o que nos interessa. Segundo Saviani, foi esse também o significado “que veio a prevalecer no século XX” (ibidem, p. 4). O conflito que se tem ao tentar identificar o público e o privado na educação traduz-se, no período em análise, de diferentes formas. Exemplos disso são as subvenções a escolas particulares e a cobrança de diferentes taxas na escola pública.

Ao tratar do público e do privado na educação brasileira, Vieira (1992, p. 21) destaca o quão tardio foi o nascimento do modelo de escola pública atual. É fato que a escola pública de um século atrás, embora estatal, difere muito da escola pública que conhecemos hoje. Um aspecto ilustrativo dessa diferença é a gratuidade. Se hoje escola pública é sinônimo de escola gratuita, e muitas vezes de material gratuito, há um século não era assim. A exigência de enxovais²⁴ e a

²⁴ Os enxovais eram exigidos de cada aluno como condição para ingresso na escola. Eram compostos de materiais escolares e de uso pessoal como fardamento, cadernos etc.

cobrança de taxas de matrícula, exames etc. faziam parte da rotina regular das escolas públicas cearenses e brasileiras. Isso só vem fortalecer o caráter excludente da educação da época.

No discurso governamental do período, por diversas vezes é ressaltada a insuficiência de escolas para o número de pessoas em idade escolar. Isto, em princípio, parece caracterizar um panorama de incapacidade de atendimento a demanda. Sobre isso é importante considerar que nesse período o acesso à educação não se configura como uma reivindicação, um desejo da grande maioria. A ideia de expansão do ensino, como já mencionado, está restrita a determinados grupos sociais. Portanto, o fato de haver um grande número de pessoas fora da escola não significa que haja essa demanda por vagas. O exame mais detido das fontes revela a existência de muitas escolas de ensino primário ociosas o que aponta para outro problema: a má distribuição destas. Diante da falta de condições do governo, de construir e prover escolas em número suficiente nos locais adequados bem como da inexistência de escolas que atendam públicos e objetivos específicos, a exemplo das escolas de ensino infantil e das profissionais, é comum a subvenção estatal a escolas particulares.

No caso do Ceará a pesquisa permitiu a identificação de atuação do setor privado no atendimento às crianças, ensino fundamental, ensino secundário e ensino profissional. O setor público, por sua vez atua, conforme mostra a figura 06, em todos os níveis e modalidades de ensino, com exceção do ensino infantil. A este respeito cabe destacar que o atendimento educacional às crianças com menos de sete anos fica a cargo da iniciativa de particulares, de instituições beneficentes ou dos preceptores contratados pelas famílias.

A subvenção é um aspecto da educação que está previsto na legislação. Esta estabelece que nos processos de subvenção de instituições particulares de educação devem ter preferência as escolas de ensino específico, a exemplo de escolas profissionais e especiais bem como “os *Jardins de Infancia* que forem fundados por senhoras para educação e instrução de meninos de 3 a 6 anos de idade” (CEARÁ, Regulamento, 1881, art. 65, § 1, grifo do original). A despeito de tal orientação o diálogo com as fontes não possibilitou a identificação

de ações dessa natureza. A subvenção recebida pelo Colégio Imaculada Conceição, por vezes mencionada nos documentos, embora se destinasse ao atendimento a infância, ao que se pôde apurar não abrangia a faixa etária de até seis anos de idade.

Estudos apontam certo retardo no surgimento de instituições educacionais públicas de atendimento a criança no estado do Ceará²⁵. De acordo com Sousa (1961, p. 95) “o primeiro ‘Jardim de Infância’, instalado no Ceará, em caráter oficial, data de 1934”, tendo este sido uma solicitação sua na condição de Secretário da Instrução Pública. Após sua criação oficial, decorreria ainda um ano para que a instituição fosse efetivamente instalada, conforme ressalta o autor:

Um ano depois, instalava-se, não pelo Estado mas pela Prefeitura de Fortaleza, graças à iniciativa de um prefeito de ampla visão administrativa, a “Cidade da Criança” e, nela, o primeiro “Jardim de Infância” a existir no Estado, modelo de quantos vieram a se criar, depois, pela iniciativa particular, anexos, especialmente, a colégio de religiosas (ibidem, p. 96, grifos nossos).

A instituição é organizada, segundo Amaral (2003, p. 95), em três classes e se destina ao atendimento de crianças dos três aos seis anos, no período da manhã. Seu objetivo extrapola a dimensão do “cuidar” e do “proteger”, características marcantes do sistema de creches. Na concepção de Sousa (ibidem, p. 94-5), idealizador da primeira instituição deste tipo no estado:

O Jardim de Infância, maravilhoso ambiente de educação, reprime no menino seus impulsos, desordenados, inspira hábitos, corrige deformações, propicia sua adequada educação sensório-motora e sua formação intelectual, atende a normas higiênicas, no que se refere á alimentação, vestuário e asseio, e prepara-o para ingressar vantajosamente dotado nas atividades escolares pròpriamente ditas.

A proposta, portanto, é de um atendimento multidimensional que promova o desenvolvimento global da criança introduzindo-a nos primeiros rudimentos do ensino e preparando-a para o curso primário. Ressalta o autor que é “[...] notável a diferença que se observa, na primeira série, entre meninos que têm passado pelo Jardim de Infância e os que iniciaram, diretamente, na escola, suas atividades educativas” (ibidem, p. 95).

²⁵ A respeito da criação do primeiro Jardim de Infância público do Ceará conferir: SANTIAGO, 2007.

O atendimento a criança assim como as modalidades de educação específicas, a exemplo do ensino profissional é bastante tímido e as poucas iniciativas existentes, de modo geral, são da iniciativa privada embora, às vezes, haja o subsídio do Poder Público. O setor privado faz-se presente também na oferta do ensino primário e secundário regulares.

Girão (1955, p. 51) situa em meados do século XIX a institucionalização do ensino particular primário e secundário no Ceará. A primeira escola particular por ele mencionada teria surgido em decorrência da incapacidade do Liceu em atender a demanda educacional da época. De acordo com seu relato, “[...] a cidade crescia e no tocante à instrução aos poucos se tornava maior ponto de atração dos rapazes do interior desejosos de aprender e cultivar a inteligência”. O Liceu, recém-criado já “[...] não os comportava, com a agravante de, por sua própria organização não dispor de internato”. Diante de tal carência [...] João de Araujo Costa Mendes resolveu fundar em Fortaleza uma casa de educação [...]. Caberia a Costa Mendes a tarefa de fundar, anos mais tarde, uma das mais importantes escolas particulares do Ceará no período, o *Ateneu Cearense*,²⁶ responsável pela educação de grandes nomes da história local entre os quais podemos citar Rodolfo Teófilo que “[...] cursou o Ateneu na sua primeira fase, matriculado em 1865 [...]” (ibidem, p. 54). Outros nomes conhecidos, segundo Girão, frequentaram os bancos do Ateneu: Capistrano de Abreu, Rocha Lima, Domingos Olímpio, Paula Nei, Tomás Pompeu, entre outros.

O Colégio Ateneu não resistiria até o alvorecer do novo século, pois seria fechado em 1886 (ibidem, p. 55). Outras instituições particulares, todavia, se fariam notar nessa fase da história cearense. Entre os de maior destaque estão: Colégio Imaculada Conceição, Partenon Cearense, Ginásio Cearense, Externato Colombo, Instituto de Humanidades, Externato Pedro II, etc. Girão destaca ainda que:

Outros externatos se formaram até 1915 e podemos destacar: o *Colégio S. Antônio*, de Vicente Alves de Oliveira; o *Externato Coração de Jesus*, de Maria Bastos Dantas Ribeiro e Clélia Brígido, fundado em 2 de fevereiro de 1906 e reorganizado em 1912; *Colégio Nogueira Acióli*, de Leonor de Vasconcelos e Julia Moura; o *S. Luís de Gonzaga*, de Isaura e

²⁶ Fundado em 8 de janeiro de 1863.

Vicentina Costa; o *Externato S. José*, do ex-seminarista José Rufino de Moura (que foi depois empregado da alfândega); a *Escola Jesus, Maria, José*, fundada em 22 de janeiro de 1905, destinada a meninos pobres e orientada por Irmãs de Caridade; o *Colégio N. Senhora do Carmo* (internato e externato), fundado em 7 de janeiro de 1907 por Maria Clara de Sousa Marques; o *Colégio N. Senhora das Vitórias*, por Maria Mendes e Emma Adélia Ruedin Gonthier, a notável madame Gonthier, que fundaria em 1916 o *Colégio La Ruche*; e o *Colégio N. S. da Assunção*, fundado em 7 de janeiro de 1911 por Maria Cristina Arruda Gondim (ibidem, p. 70, grifos do original).

Nessas escolas, em geral, eram veiculados o Ensino Primário e Secundário. Considerando as limitações do período é vasta a lista de escolas particulares elencadas pelo autor. Mas, e em relação ao setor público? Como se organiza? Onde atua de forma mais efetiva? Com base na legislação então vigente e em outras fontes do período, apresentamos, no diagrama a seguir, o quadro organizacional da Instrução Pública no Ceará no início do século XX.

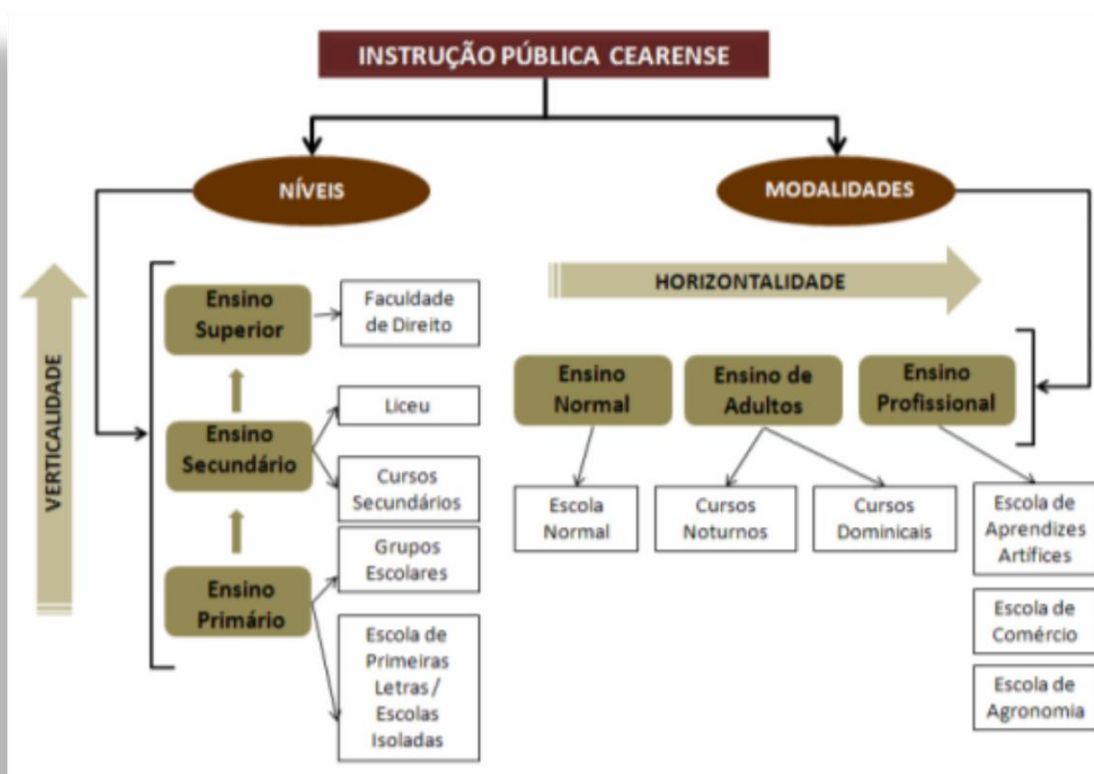


Figura 07: Esquema gráfico da organização do sistema de ensino público cearense
Elaboração da autora

A instrução pública cearense do início do século XX se apresenta organizada em níveis e modalidades²⁷ de educação escolar. Conforme mostra a figura 07 correspondem aos níveis: ensino primário, ensino secundário e ensino superior e às modalidades: ensino normal, ensino profissional e ensino de adultos.

Ainda, de acordo com a figura 07, observa-se que os níveis possuem organização vertical e sentido de ascensão. O indivíduo vai atingindo graus cada vez mais altos de ensino através de um processo de ascensão onde a etapa posterior está sempre subordinada à anterior. Diferente disso, as modalidades podem ocorrer antes, depois ou até durante o curso de um dos níveis de ensino. No caso do ensino normal, a conclusão do ensino primário é condição necessária para cursá-lo. Isto não faz desse ensino um nível. As modalidades são formas peculiares de ensino que surgem para atender a demandas e públicos específicos. Distinguem-se, portanto, do ensino básico e regular, cujo objetivo é proporcionar uma formação geral ao indivíduo em idade própria. Há, neste caso, a identificação de três tipos de modalidades conforme mostra o esquema gráfico da figura 07: ensino normal, ensino de adultos e ensino profissional. Sua organização segue um sentido horizontal onde estas não possuem relação ou dependência entre si.

Embora tratemos aqui do ensino público, a organização em níveis e modalidades é extensiva também ao ensino privado. Cabe observar, todavia que, na prática, não se tem educação infantil no setor público, visto que há uma exclusividade da oferta dessa modalidade por parte da iniciativa privada. Nesta, todavia, conforme mostra a figura 06, não se verifica a presença do ensino superior nem das modalidades de ensino normal e ensino de adultos. Observa-se ainda que há uma colaboração dos dois setores na oferta de ensino primário, secundário e profissional (ver fig. 06).

²⁷Diante da ausência de uma clara definição da organização educacional no período nos apropriamos dos termos contemporâneos: Níveis e Modalidades, para identificar os diferentes “tipos” de ensino identificados.

3.3. Para além da responsabilidade: pluralidade na oferta pública de ensino no Estado do Ceará

De acordo com a legislação, a responsabilidade da esfera estadual, em relação ao provimento da Instrução Pública, é reservada ao ensino primário e normal. Exatamente por isso estes serão objeto de análise de tópicos específicos deste trabalho. Aqui, discutiremos a atuação do Estado no provimento dos diferentes tipos de oferta de ensino.

Em um contexto onde a oferta do ensino primário apresenta-se como um difícil desafio a ser vencido, o estado do Ceará mantém um sistema educacional diversificado onerando os cofres públicos e dificultando, cada vez mais o cumprimento da sua responsabilidade legal, qual seja, ensino primário e normal.

3.3.1. Uma “oficina” de bacharéis: atuação do estado no Ensino Superior

Antes de iniciar esta discussão cabe esclarecer que, como tratamos aqui apenas da oferta pública de ensino superior, restringimo-nos apenas à Faculdade de Direito por ser esta a única Instituição Pública de ensino Superior à época. No mesmo período, porém, são fundadas a Faculdade de Farmácia e Odontologia e a Escola de Agronomia. Sobre essas instituições consultar: Vieira, 2002; Castelo, 1970.

Entre os diferentes tipos de oferta de educação no Ceará do início do século XX cabe destacar a de ensino superior. De acordo com Vieira (2002, p. 145), ideias em torno da criação de uma instituição dessa natureza vinham sendo “ventiladas” desde 1891. Constituindo um anseio das camadas sociais mais abastadas desde longa data, portanto, o ensino superior se fez presente no contexto cearense ainda na primeira década do século XX quando é criada, no

governo de Pedro Borges, a Faculdade Livre de Direito do Ceará (FLD), primeira instituição de ensino superior do Estado. Fontes da época relatam que esta fora oficialmente instalada em 1º de março de 1903 passando a funcionar efetivamente a partir de 1º de maio do mesmo ano no prédio do Liceu com frequência de 65 alunos matriculados nos três primeiros anos do curso (CEARÁ, Mensagem, 1904, p. 15-16).

Com isso o Ceará, estado pobre do nordeste brasileiro, almeja inserir-se no *roll* da civilização e modernidade. O preço de tal façanha, todavia, não é baixo. De acordo com Farias, citado por Vieira (2002, p. 145), a criação da faculdade teria acarretado o fechamento de noventa escolas primárias. Fruto da oligarquia acciolina, a FLD é alvo de críticas diversas de seus opositores no período que se segue à sua criação (ibidem, p. 146). Ao longo do novo século, todavia estas foram enfraquecendo à medida que a FLD se fortalecia como instituição formadora da elite política e intelectual cearense, prosseguindo e consolidando uma tradição da sociedade brasileira, a carreira jurídica. Ao discutir a presença do bacharel em direito na sociedade brasileira Andrade (2008, p. 150) afirma que:

A escolha por cursos jurídicos feita pela mocidade abastada brasileira não significava apenas abraçar a magistratura como carreira profissional definitiva. A partir do título de bacharel em Direito, eram feitas projeções para a carreira no mundo das letras e da política. Convencionalmente o Estado brasileiro sempre veio a requisitar sua *intelligentsia* no seio da massa dos bacharéis saída das academias jurídicas (grifo do original).

O autor destaca também que nessa fase de passagem do século XIX para o século XX outro aspecto que muito seduzia os jovens a adotarem tal carreira era a busca pelo emprego público. Como se vê na transcrição a seguir esta é uma das explicações dadas pelo então presidente do estado Pedro Borges ao falar da implantação da FLD.

Entre nós, como sabeis, as funções do ministerio publico acham-se, com excepção da circumscripção judiciaria da capital, confiadas a advogados provisionados, á falta de pessoal diplomado que de preferencia deveria desempenhal-as. Os bachareis em direito de outros Estados não se sentem attrahidos, pelas despesas de tranpporte e modicidade relativa de sua retribuição, a requerer sua investidura nos cargos da magistratura (CEARÁ, Mensagem, 1903, p. 15, grifos nossos).

Diante da falta de bacharéis no âmbito do estado e da baixa atratividade dos cargos para candidatos vindos de fora, diz ele: a “Faculdade Livre de Direito há de preencher essa lacuna, permitindo, em futuro não muito remoto, o acesso a esses cargos, dos cultores do direito que ella houver graduado” (ibidem, p. 15-16). A despeito das muitas críticas em torno do nascimento dessa instituição e da indubitável necessidade de investimento na educação de base não há como negar a importância social da FLD no contexto cearense de então. Para Andrade (2008, p. 161):

A Faculdade Livre de Direito representaria, naquele momento, o centro gravitacional de toda uma geração de intelectuais a tomar para si a responsabilidade pela formação, não somente, mas principalmente, do quadro inteligente para supostamente gerir os negócios públicos e ou particulares no estado.

O autor acrescenta que com isso “[...] viria a ser completado contorno do sistema escolar cearense, ainda que em alcance social reduzido, nos três níveis: elementar, secundário e superior” (ibidem).

A FLD, que como vimos, inicia seus trabalhos no edifício do Liceu, é transferida no ano seguinte sendo “installada no excellento predio da rua Formosa, nº 62, que o governo contractara para nelle estabelecer algumas repartições, que se achavam mal accommodadas” (CEARÁ, Mensagem, 1904, p. 16). Em 1906, a Assembleia Legislativa aprova uma lei autorizando “a compra ou construcção d’um predio destinado à Faculdade Livre de Direito do Estado” (CEARÁ, Lei nº 845, 1906). No ano seguinte o presidente dizia em discurso proferido na Assembleia Legislativa: “ainda não me foi possivel utilizar a autorisação que me destes para adquirir por compra ou mandar construir um edificio apropriado á Faculdade” (CEARÁ, Mensagem, 1907, p. 21). A demora, justifica, deve-se à inviabilidade de se reformar prédios antigos, medida que, apesar de onerosa, não resolveria definitivamente e eficazmente o problema de falta de sede da FLD. Diante disso o governo opta por “estudar o assumpto, consultando a profissionaes competentes, a architectos que conhecem os recentes melhoramentos introduzidos nas Escolas superiores do velho e novo mundo, afim de dotar esta capital com um edificio modesto, mas apropriado aos fins a que se destina” (ibidem, p. 22). Dois anos mais tarde, apesar de toda a evolução a ela

aludida, pelo então presidente, o mesmo admite a deficiência de um espaço adequado à instalação da FLD.

Pena é que as condições economicas do Estado lhe não permittam dotal-o, como é mister, de uma installação propria, de conformidade com as prescrições hygienicas e architectonicas. Esta falta tornar-se mais sensível em relação á bibliotheca, carecida de sala apropriada ao estudo e consulta, e de accomodações mais amplas para os seus cabedaes bibliographicos (CEARÁ, Mensagem, 1909, p. 31).

As precárias condições de instalação e funcionamento acompanham a História da FLD durante suas primeiras décadas de existência. As queixas em relação a esse problema se fazem presente nas fontes analisadas e sempre vêm acompanhadas da justificativa de falta de recursos financeiros. Na prestação de contas do exercício governamental de 1910, o presidente destaca que uma das necessidades urgentes “[...] é a construcção de um edificio em que seja melhormente installado este instituto [Faculdade Livre de Direito]” (CEARÁ, Mensagem, 1910, p. 30). Acrescentando que o edificio que o abriga possui “carencia de salões espaçosos para as aulas dos diversos annos e para a conveniente accomodação da Bibliotheca, que lhe está annexa, e cujo numero de frequentadores já não é pequeno” (ibidem, p. 31). O prédio ao qual se refere é retratado na figura 08, abaixo, localizado na Rua São Paulo onde funciona atualmente o Museu do Ceará.



Figura. 08: Fachada do edifício onde funcionou a Faculdade Livre de Direito do Ceará (1910).
Fonte: http://www.dnocs.gov.br/php/util/galeria.php?ope=&dir=/home/dnocs/publichtmlvar/images/galeria/museu_digital/fortaleza_antiga&file=&

A pesquisa constatou que ao final da segunda década do século a FLD continua instalada em espaço improvisado juntamente com outras organizações estaduais, funcionando “[...] em prédio de aluguel, que não oferece as devidas acomodações, visto como não é possível, dada a situação que atravessa o Estado, ser a mesma instalada de modo mais conveniente aos seus fins” (CEARÁ, Mensagem, 1917, p. 23). De acordo com Vieira (2002, 146), o prédio da FLD somente seria inaugurado em 1938, portanto, após mais de três décadas de funcionamento.

Com um modelo de organização e funcionamento subordinado às leis federais que regulamentam o ensino superior no País, a FLD tem um curso de cinco anos de duração. Apesar da falta de estrutura física, a instituição se fortalece a cada dia. Atendendo não apenas a jovens cearenses como também aqueles vindos dos estados vizinhos, aspecto constantemente ressaltado nas fontes analisadas, a FLD apresenta crescente matrícula nos anos subsequentes à sua criação. O gráfico 01 apresenta esse movimento de forma mais clara.

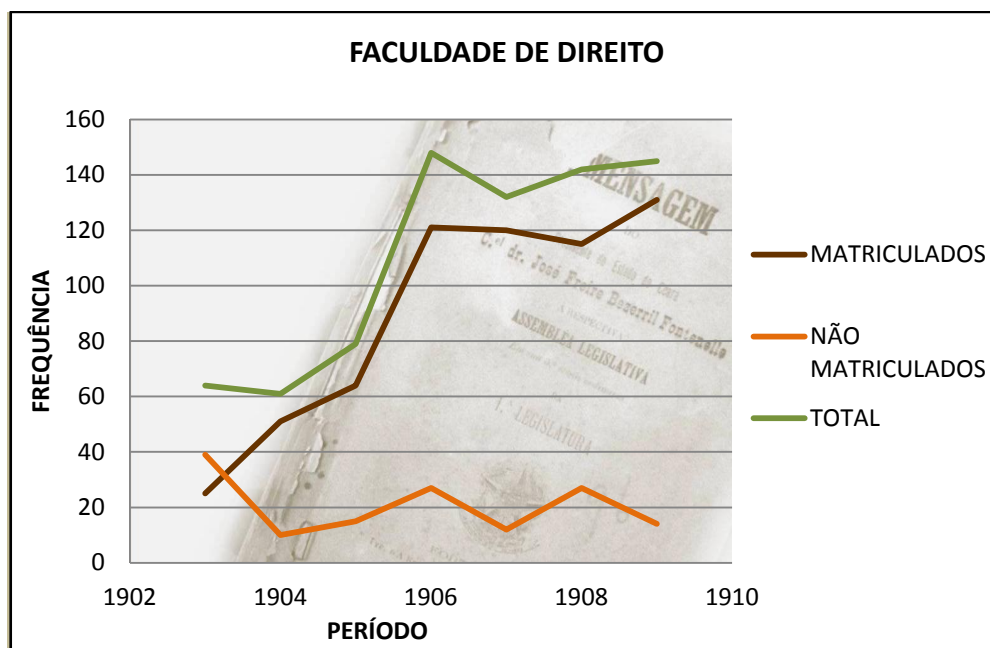


Gráfico 01: Evolução da frequência da Faculdade Livre de Direito do Ceará (FLD)
Elaboração da autora

O gráfico apresenta as tendências de frequência dos alunos matriculados, dos ouvintes (não matriculados) e a tendência geral. A tendência geral é de crescimento. A matrícula tem um movimento de ascendência com leve queda entre 1907 e 1908. Outra observação interessante é que o curso inicia com mais alunos ouvintes que matriculados, as duas curvas, todavia, seguem caminhos opostos. Ao passo que cai a incidência de ouvintes, cresce a de alunos regulares. Essa característica pode estar associada ao aspecto novidadeiro do curso, que de início, talvez, tenha atraído mais curiosos.

Em 1915, em discurso à Assembleia Legislativa do Ceará, o presidente do Estado fala sobre a nova organização nacional do ensino e defende a equiparação da FLD às instituições federais de ensino superior, ressaltando as vantagens dessa medida aos jovens cearenses (CEARÁ, Mensagem, 1915, p. 17). Ele se refere à Reforma Carlos Maximiliano, mais precisamente ao Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, ao qual já nos referimos, e que estabelece as bases do ensino secundário e superior no País.

Como consequência da Reforma Carlos Maximiliano, a FLD sofre modificações em sua organização que se materializam na elaboração de novo regulamento expedido em dois de setembro de 1915 e aprovado em lei quase um ano depois (CEARÁ, Lei nº 1.312, 1916). A sonhada equiparação parecia ganhar corpo. De acordo com a mensagem de 1916, em avaliação feita pelo Conselho Superior de Ensino este “[...] considerou idôneos estes dous acreditados institutos de instrução [Liceu e Faculdade Livre de Direito] para o efeito de sua equiparação aos congêneres federaes” (CEARÁ, Mensagem, 1916, p. 16). Apresentando alguns aspectos em desacordo com a nova organização federal o novo regulamento seria legalmente suspenso decorrido um mês de sua aprovação (CEARÁ, Lei nº 1.357, 1916). A FLD passa então a se reger pelo Decreto Federal nº 11.530 (CEARÁ, Mensagem, 1917, p. 22). Esse episódio viria atrasar os planos de equiparação da instituição.

Apesar da avaliação positiva da instituição, relatada em documento de 1916, o presidente do estado anuncia, em 1917, que a equiparação da FLD não fora concedida pelo Conselho Superior de Ensino. A justificativa é a ausência da classe de professores substitutos no corpo docente da instituição bem como o fato de que “[...] alguns professores não haviam leccionado as tres quartas partes do programma do anno lectivo, approved pela Congregação, importando tudo isso em infracções do Decreto Federal” (CEARÁ, Mensagem, 1917, p. 22). Ressalta, porém, que o problema já está sendo solucionado, pois no novo documento que “[...] a Congregação da Faculdade organizou, e que pende de aprovação, se acha sanada aquella lacuna, sendo ali prevista a existencia de lentes substitutos (ibidem, grifos nossos). Com isto será “[...] satisfeita a exigencia do Conselho Superior do Ensino” (ibidem). No mesmo ano é aprovado o novo regulamento (CEARÁ, Decreto nº 1.446, 1917), com as modificações necessárias a atender as exigências da Reforma Carlos Maximiliano.

Após aprovação desse documento vem a batalhada equiparação em 1918. Ressalta o presidente do Estado que “não foi sem dificuldades que, este anno, o Conselho Superior de Ensino resolveu conceder a sua equiparação, tão desejada, [da FLD] ás suas congêneres federaes” (CEARÁ, Mensagem, 1918, p. 39). Essa é uma mudança importante tanto para a História da FLD como para a

História do ensino superior no Ceará. A partir de então a única instituição pública de ensino superior do estado, embora continue a ser mantida com recursos estaduais, passa a responder à administração central, visto que passa a ser fiscalizada pela União, que para isso conta com a colaboração do “Bacharel João da Silva Santos”, seu representante (CEARÁ, Mensagem, 1919, p. 23).

Ao final da década, é manifesto o sentimento de satisfação do Poder Público cearense em relação a esse instituto de ensino que é também o “[...] único estabelecimento destinado a carreira científica e mantido pelo Estado com a fiscalização do Governo Federal” (CEARÁ, Mensagem, 1920, p. 31-32). Acrescenta ainda que este “[...] continúa a prestar inestimáveis serviços à causa de nossa instrução” (ibidem, p. 32). Tal sucesso estaria atrelado ao “alto valor e a dedicação de seu professorado, o real aproveitamento do corpo discente, de cujo seio hão deixado os bancos acadêmicos tantos moços laureados que honrariam qualquer instituto do paiz” (ibidem). Tais aspectos, afirma:

[...] fazem da Faculdade de Direito do Ceará um estabelecimento que recommenda o Estado e define a civilização a que atingimos. É innegavel que se lhe deve a cultura de nosso meio forense, o fervor com que são hoje tratados os estudos jurídicos, não só aqui como em alguns dos Estados vizinhos, a que assim prestamos real serviço (ibidem, grifos nossos).

Na avaliação do governo, portanto, a Faculdade Livre de Direito do Ceará estaria cumprindo sua missão, qual seja, promover o desenvolvimento sócio-cultural, além de fortalecer a “cultura do bacharel” no estado. Para além de sua missão primeira, estaria ainda colaborando com o desenvolvimento de outros estados à medida que é aqui, na FLD, onde vêm beber muitos dos adeptos dos estudos jurídicos, vindos de estados limítrofes.

3.3.2. Tradição liceísta: a oferta pública no ensino secundário

Além do ensino superior, outro ponto a ser destacado em relação à oferta do ensino, é a instrução secundária. Assim como em relação ao ensino

superior, esta também não é uma responsabilidade explícita dos estados. Todavia, como a legislação não define claramente como se dará essa divisão, estabelecendo apenas a possibilidade de a União criar, nos estados, instituições de ensino secundário, na prática, cada estado acaba por assumir essa tarefa.

No caso do Ceará, a instrução secundária possui raízes bem mais profundas que a instrução de nível superior. Enquanto a primeira faculdade cearense é fundada apenas no início do século XX, o ensino secundário está presente por essas terras desde o período colonial. Difundido inicialmente pelos jesuítas, após a expulsão destes, com a reforma levada a cabo pelo Marquês de Pombal, quando foram instituídas as Aulas Régias, o ensino secundário passa a ser disseminado através das cadeiras de humanidades - aulas isoladas espalhadas pela província. Ainda na primeira metade do século XIX, o ensino secundário se projetaria no âmbito do estado, com o surgimento do Liceu Cearense – LC. De acordo com Nobre (1995, p. 293):

Na verdade, o Liceu e educandários assemelhados com outras denominações, mantidos pelo Governo ou por particulares, surgiram com o objetivo principal de proporcionarem o acesso aos Cursos superiores existentes, situação atendida pelos exames ditos de preparatórios, praticamente já no seu início; e instalá-los foi o resultado positivo das aspirações dos representantes das Províncias na discussão e votação do Ato Adicional a Constituição de 1824, havendo quem o critique, a este respeito, como causador do agravamento da tendência centrífuga, para muitos, ainda hoje, ameaça á unidade deste país (grifos nossos).

Constituindo-se reivindicação da elite econômica cearense, o LC é legalmente instituído em 1844 por meio de decreto provincial que “crea hum Lycêo nesta cidade da Fortaleza” (CEARÁ, 1844, Decreto nº 299). O delineamento da instituição seria traçado em lei provincial que define aspectos como: currículo, organização administrativa e salários dos professores e funcionários. Seguindo a tradição do recém-criado Colégio Pedro II, o LC nasce com um currículo propedêutico pautado na preparação para o ensino superior e composto “[...] das cadeiras seguintes: philosophia racional e moral; rethorica e poetica; arithmetica, geometria, trigonometria; geographia e historia; latim, francez, e inglez” (CEARÁ, Lei nº 304, 1844, art. 1º).

Vencido o primeiro e mais fácil obstáculo, que foi o estabelecimento oficial dessa escola, os esforços voltaram-se para a instalação efetiva da mesma que ocorreria no ano seguinte, após aprovação de seu primeiro regulamento (ADERALDO, 1977, p. 98). Um dos grandes desafios neste sentido foi encontrar um prédio apropriado para sediar a instituição. Vivendo seus primeiros anos de independência sob condições econômicas frágeis o Ceará pouco possuía em termos arquitetônicos. De acordo com Nobre (1995, p. 291), esse contexto de total ausência de edificações próprias aos estabelecimentos de ensino é que teria levado deputados cearenses a sugerirem, em 1827, à Assembleia Legislativa do Império que o Liceu a ser criado na província cearense fosse instalado “[...] na vetusta Casa do Colégio dos Jesuítas da Serra da Ibiapaba”. Esta ideia não seria posta em prática, mesmo porque para isso o LC teria que funcionar em regime de internato, o que segundo o autor não aconteceu, como se percebe na transcrição a seguir.

Pode ser afirmado com muita convicção ter o Liceu do Ceará fugido ao padrão de ensino em internato não por uma razão doutrinária, do contexto da Pedagogia, mas pela circunstância já comentada, como também por dever-se a sua instituição à junção de cadeiras já existentes, até então funcionando separadamente, sem abstração, no entanto, de um modelo importado, de conformidade com o qual se estruturou um sistema de ensino, centralizado no estabelecimento então criado: ao seu diretor competia, na esfera administrativa, o encaminhamento de todas as providências com relação ao ensino primário e ao secundário, ao público e ao particular (ibidem, grifos nossos).

No grifo, o autor chama a atenção para o importante papel do LC no que diz respeito à organização do ensino cearense. No ano seguinte à sua criação é aprovada uma norma que “subordina as escolas de instrução primaria e de humanidades ao Lycêo da cidade” (CEARÁ, Regulamento nº 19, 1845). Portanto, não obstante a responsabilidade de ser a primeira escola pública secundária cearense, e mais, a primeira instituição educacional a existir efetivamente na província do Ceará, o LC nasce com a responsabilidade de homogeneizar o “sistema” de instrução cearense. Até então não se tinha escolas organizadas, as aulas, fossem primárias ou secundárias, funcionavam de forma desvinculada e independente umas das outras. Por isso mesmo diz-se que a instituição do LC equivaleu não apenas à solidificação da organização do ensino

secundário, mas, “[...] à implantação de um sistema de instrução no Ceará [...]” (NOBRE, 1995, p. 289).

A despeito de tal importância no cenário cearense, o LC enfrentaria sérios problemas de ordem diversa, mas, sobretudo, de cunho estrutural. Um dos principais desafios, como antecipamos, era conseguir um espaço físico adequado à sua instalação. Da criação à inauguração de sua primeira sede própria decorreriam algumas décadas durante as quais o LC funcionaria em lugares diversos, conforme descreve Aderaldo (1977, p. 99):

Pompeu [Tomás Pompeu de Sousa Brasil], a 24 de setembro de 1845, oficiou ao presidente da província, dando conta dos esforços que desenvolvera no sentido de conseguir as acomodações necessárias para o Liceu, tendo encontrado somente o prédio ‘do Sr. Odorico’ (Odorico Sigmund de Arnaud), no ‘largo do paiol da pólvora’ (depois da Praça dos Mártires ou, como o povo costumava e ainda costuma chamar, passeio Público). Nesse lugar (esquina das ruas Major Facundo e João Moreira) erguia-se o velho sobrado ‘do Sr. Odorico’, onde se instalou o Liceu, às 13 horas do dia 19 seguinte, depois demolido para ser levantado no local novo edifício, também de dois pavimentos, pertencentes aos herdeiros de Dario Teles de Meneses, ocupado em fins do século passado, pelo ‘Clube Cearense’, depois pela ‘Fênix Caixeiral’, posteriormente pelo ‘Hotel de France’, mais recentemente quando lhe ocorreu substancial reforma e lhe acrescentaram mais outro andar, após sua aquisição pelo coronel Gentil Alves de Carvalho, ao preço de 80:000\$000), pelo ‘Palace Hotel’ e, por fim, pela ‘Associação Comercial do Ceará’ (grifos nossos).

Diante da falta de prédios públicos, o governo, então aluga, por 350\$000 réis anuais (ibidem), um edifício para que ali seja instalado o Colégio. Decorridos dois anos há uma mudança.

Já em fevereiro de 1848 passaria ele para uma das frentes do prédio da Tesouraria Provincial, onde se instalariam, depois, a Secretaria da Fazenda, o Arquivo Público e Museu Histórico e o Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), prédio esse demolido em 1857 para no local levantar-se o ‘Fórum Clóvis Beviláqua’ (ibidem).

Três anos depois o Liceu volta a ocupar o antigo sobrado, sua primeira sede, mas no mesmo ano, não se sabe ao certo por que, retorna ao edifício da Tesouraria Provincial. Entre idas e vindas, o “Liceu peregrinaria por muitos anos, sem sede própria, pois funcionaria ainda em dependências da Santa Casa de Misericórdia e no prédio do antigo Quartel da Força policial (esquina sudoeste das ruas General Sampaio e Liberato Barroso, onde se instalaria, depois, a Escola Industrial [...]” (ibidem). Em 1893, a Assembleia aprova uma lei que “abre um

credito de quinze contos de réis para despesas com reconstrução de edificios para a Biblioteca e Lyceu” (CEARÁ, Lei nº 39, 1893), mas “somente no governo do Coronel José Freire Bezerril Fontelle o Liceu teria sede própria, inaugurada solenemente em 15 de março de 1894” (ADERALDO, 1977, p. 99-100). A construção desse edifício, que como ressaltou Barroso (1989, p. 159) foi “para ele [Liceu] expressamente construído pelo tenente João Arnoso, à Praça dos Voluntários[...]” é de grande relevância para a História da educação, pois foi esse o primeiro edifício do Ceará planejado e construído especificamente para abrigar uma escola. Esta seria a sede do LC durante as primeiras décadas do século XX. O prédio não existe mais. Dele, restaram poucos registros iconográficos já bem gastos pelo tempo, conforme mostra a figura 09, e relatos de quem um dia frequentou as salas do antigo LC.

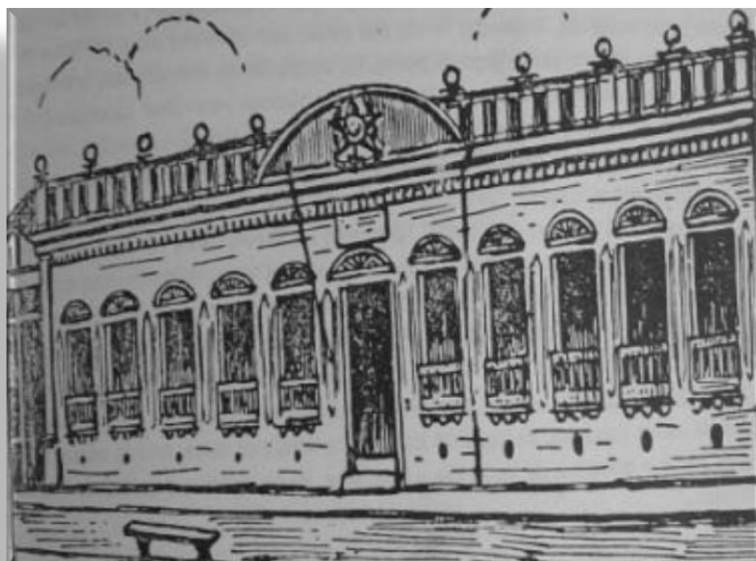


Figura 09: Desenho da fachada do colégio Liceu do Ceará (1899)
Fonte: Barroso, 1919

A imagem contida na figura 09, extraída do livro *Memórias de Gustavo Barroso*, é da primeira sede própria do LC, prédio onde a escola funcionou por 43 anos - no período de 1894 à 1937. De acordo com Aderaldo (1977, p. 102), em 1937 o prédio seria “[...] lamentavelmente demolido [...] para em seu lugar ser

construída a sede de Polícia. Isto em uma terra em que o que não falta é terreno [...]”. A partir de então o LC passou a funcionar no atual prédio situado à Praça Gustavo Barroso, conhecida popularmente como “Pracinha do Liceu”. A propósito, é de Gustavo Barroso²⁸ a descrição magistral do primeiro prédio próprio do LC, à qual recorreremos para ilustrar esse pedaço da História:

O liceu era um casarão de platibanda, pintado de verde com cinco sacadas de gradis de ferro, de cada lado de alta porta abrindo sobre meia dúzia de degraus de mármore. No vestibulo, sob uma sineta de bronze pendente dum arco, a mesa do porteiro, o negro José, tipo de abexim, de pincenê de ouro sempre a escorregar, pretensioso, malcriado, antipático, continuamente de má vontade, mas desmanchando-se em adulações ao diretor e aos professores. Ali, os corredores que dividiam as salas cortavam-se em cruz. Havia ao todo oito salas, seis para os seis anos do curso, uma para a Secretaria e outra para o Gabinete de Física, Química e História Natural. Esta vivia sempre fechada. Uma vez por outra ali entrava o professor Francisco Moura e pela porta entreaberta se lobrigavam seus mistérios: bichos empalhados, maquinismos estranhos, um esqueleto apavorante! Quatro salas davam para a praça e quatro para larga varanda corrida debruçada sobre um pátio interno, entre cujas colunas se estiravam compridos bancos de pau. (BARROSO, 1989, p. 159).

O relato do autor data da virada do século XIX para o século XX, quando Gustavo Barroso entrou para o Liceu, conforme relata em suas *Memórias*: “No ano da graça de 1899, matriculei-me no Liceu do Ceará, deixando com saudade o Colégio Paternon Cearense do professor Lino da Encarnação, onde me preparara para o curso secundário” (ibidem, p. 159).

²⁸ Gustavo Dodt Barroso é cearense, natural de Fortaleza e filho de Antônio Filinto Barroso e de Ana Dodt. Nasceu em 29 de dezembro de 1888 e teve uma vida longa e produtiva vindo a falecer em 3 de dezembro de 1959, vésperas de completar 71 anos, na cidade do Rio de Janeiro. Na infância e juventude “fez os seus estudos nos externatos São José, Paternon Cearense e Liceu do Ceará” (<http://historiadoceara.blogspot.com>). Em sua vida escolar teve contato, e provavelmente tenha sido influenciado, por grandes nomes da educação no Ceará, a exemplo do professor Lino Encarnação, de quem foi discípulo no Colégio Partenon e de quem se confessa um admirador; e do professor José de Barcelos em sua época de Liceu. Concluído seus estudos secundários entrou para a Faculdade Livre de Direito do Ceará onde permaneceu por três anos para em seguida ser transferido ao Rio de Janeiro onde viria a se bacharelar na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Teve visível atuação política e social no seu estado natal. Profissionalmente destaca-se sua atuação como político, tendo cumprido um mandato como deputado federal pelo Ceará; como secretário de estado, ocupando o cargo de Secretário do Interior e da Justiça do Ceará, sendo este o cargo de maior aproximação com o campo educacional; como jornalista, com atuação em diversos jornais locais (Unitário, Jornal do Ceará, e, Jornal do Comércio); e, como diretor do Museu Histórico Nacional. Aos 35 anos entrou para a Academia Brasileira de Letras ocupando a cadeira de nº 19. Destacou-se pela sua produção literária e acadêmica sendo o dono de “...uma das mais extensas e ilustres bibliografias do Brasil (mais de 100 livros), incluindo romances, crônicas, História, folclore, economia, e muitos outros temas” (<http://cearadeluz.50webs.com/personalidades.htm#gust>).

Oliveira (1999) aponta que nessa mesma época acontece a Reforma Amaro Cavalcanti que estabelece mudanças no Ginásio Nacional. Em função disto, o LC, que desde 1894 encontra-se equiparado ao Ginásio, também é reformado e recebe novo regulamento para se adequar às orientações do decreto Decreto nº 2.857 de 30 de março de 1899 (CEARÁ, Mensagem, 1899). Essas mudanças, todavia, não teriam sido profundas, segundo o discurso governamental. Tratar-se-ia de “[...] ligeiras modificações [...] na parte referente às disposições do curso com o numero de horas de aulas por semana a aos respectivos programas, que passaram a ser os do Gymnasio Nacional” (CEARÁ, 1900, Mensagem, p. 11). A análise que Oliveira, (1999, p. 61) faz da Reforma Amaro Cavalcanti denuncia, que no Ginásio Nacional as mudanças estabelecidas pelo decreto antes referido significaram mais que meras “ligeiras modificações”. Segundo o autor, com essa reforma o ensino secundário ministrado no Ginásio Nacional é dividido “[...] em dois cursos simultâneos – um de seis anos (‘curso propedêutico ou realista’), e outro de sete (‘curso clássico ou humanista’)”. Com isso a organização curricular também sofreria alterações. No lugar do currículo com ênfase no aspecto científico, estabelecido na Reforma Benjamim Constant “[...] como modelo para as instituições de ensino secundário da República” foi instituído um currículo com foco nas disciplinas da área de ciências humanas. Em relação às mudanças no LC, não há como precisar até que ponto a reforma estabelecida seguiu a do Ginásio Nacional, pois embora fosse equiparado a ele não havia a obrigatoriedade de cumprir cem por cento das determinações legais impostas ao instituto do Rio de Janeiro.

Como lembrou Barroso (1989, p. 159), no alvorecer do século XX, época em que foi liceísta, o curso era de seis anos. Ressalta ainda que “alguns seguiam o curso integral. Outros faziam preparatórios avulsos, o que se chamava então exames parcelados” (ibidem, p. 194). Encontramos a ratificação dessa informação em fonte da época, cujo fragmento transcrevemos a seguir:

O Lyceu conta no corrente anno 160 alumnos, que representam 635 matriculas, sendo 313 no curso integral e 322 em materias avulsas. A frequencia, sendo quasi igual ao numero das matriculas, salienta de um modo lisongeiro o gráo de morabilidade e disciplina daquelle estabelecimento, correspondendo assim ao bom conceito e confiança que inspira á mocidade estudiosa. Equiparado o seu programa ao do

Gymnasio Nacional, servido como se acha por um corpo docente, idoneo e dedicado, é com justo desvanecimento que vos affirmo que o Lyceo retribue vantajosamente os sacrificios do Estado (CEARÁ, Mensagem, 1901, p. 61, grifos nossos).

Percebe-se que durante esse período inicial do século, o discurso do Poder Público poucas vezes referiu-se ao LC de forma negativa. Quase sempre os “louros” da instrução pública são atribuídos a essa instituição ou a FLD. A leitura de dados de matrícula, frequência e número de alunos, todavia, nos faz inferir que a despeito desse posicionamento a realidade seria um tanto quanto distinta. Na tabela 07, apresentamos dados sobre o corpo discente do LC, pinçados do Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça (SENIJ) de 1920.

Tabela 07
Corpo discente do Liceu (1903-1920)

ANO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS NÃO MATRICULADOS	TOTAL
1903	25	39	64
1904	51	10	61
1905	64	15	79
1906	121	27	148
1907	120	12	132
1908	108	27	135
1909	131	14	145
1910	82	4	86
1911	91	5	96
1912	85	0	85
1913	72	0	72
1914	93	6	99
1915	124	25	149
1916	93	0	93
1917	93	0	93
1918	64	0	64
1919	82	0	82
1920	48	0	48

Fonte: Relatório da SENIJ de 1920
Elaboração da autora

A primeira observação a ser feita é que nem todos os alunos eram matriculados na instituição. O porquê desse fenômeno e como esse processo

acontecia são respostas para as quais ainda não se tem informações em virtude da ausência de estudos sobre o tema.

O que queremos chamar a atenção, neste caso, é para o fato de que pode haver uma inconsistência no discurso governamental, visto que, por vezes, as informações de uma e outra fonte são discrepantes. Por exemplo, em 1910 o governo afirma que “a matrícula do Lyceu no corrente anno subiu ao avulto numero de 296 alumnos, attingindo ao maximo observado desde a sua equiparação” (CEARÁ, Mensagem, 1910, p. 29).

De acordo com a tabela acima, todavia, nesse ano o LC conta com apenas 86 alunos dos quais 4, sequer são matriculados. Tendo em vista que a matrícula era feita por disciplina, e que, portanto, um único aluno poderia aparecer em mais de uma listagem de matrículas, é possível que ao se referir ao número de alunos, o presidente estivesse se referindo ao número de matrículas, o que explicaria esse conflito de dados. De todo modo, apesar da discordância entre os números, em relação ao movimento geral o discurso e os dados apontam uma única direção. Traduzindo em gráfico os dados da tabela anterior percebe-se que nessa fase houve um crescimento irregular do corpo discente do LC.

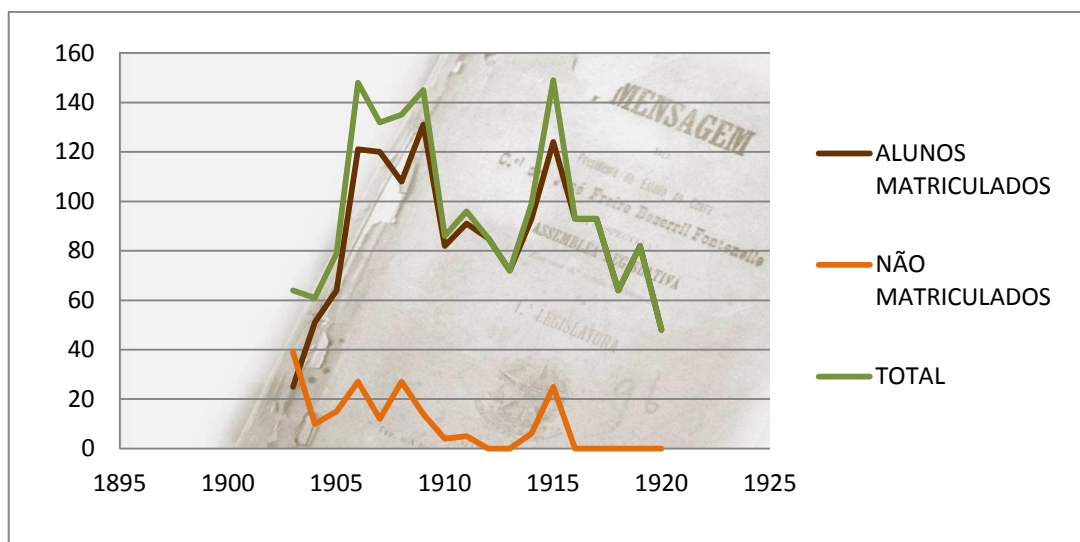


Gráfico 02: Corpo discente do Liceu (1903-1920)

Fonte: Relatório da SENIJ de 1920

Elaboração da autora

O gráfico apresenta as variações no número de alunos matriculados e não matriculados bem como no número total de alunos do corpo discente do LC. A única curva descendente, neste caso, é a do número de alunos não matriculados. Veja que esta inicia com cerca de 40 alunos em 1903 e vai declinando até 1915 quando tem breve recuperação para em seguida cair a zero novamente, situação em que permanece o final da década de 10. Enquanto isso, a curva do número de alunos matriculados, que inicia abaixo da de alunos não matriculados possui um movimento ascendente contínuo até 1906. Após esse período apresenta picos de quedas e recuperação até 1915, e em seguida, assume um declínio contínuo até 1920. Visto que nos últimos anos não há presença de alunos não matriculados na instituição, a curva do número total de alunos segue a mesma tendência da curva de alunos matriculados, ou seja, inicia com um movimento de ascendência, mas termina o período em declínio.

Cabe ressaltar que estes dados não refletem a frequência do LC. Se já há divergência de informações em relação ao número de alunos, no que diz respeito às matrículas isso é muito mais complexo. A inexistência de uma forma unificada de organização dos dados é o que dificulta o trabalho de quem pretende analisá-los. Algumas fontes trazem tabelas sistematizadas, outras apresentam

informações soltas. Às vezes, a referência ao número de matrículas diz respeito ao número de sujeitos ali matriculados, outras vezes refere-se à matrícula por cadeira, o que significa que um mesmo aluno pode ser contabilizado diversas vezes. Até por volta do início da década de 10 os dados de matrícula referem-se à matrícula por cadeiras. A homogeneidade na apresentação dos dados pode estar associada ao fato de nessa fase o Estado ter estado sob a gestão de, praticamente um único governante, Nogueira Accioly. A partir de então, ao que parece, cada governante organiza as informações a seu modo, o que dificulta a análise. Mas, de modo geral, a partir desse período os dados de matrícula vão se referir ao número de alunos e não ao número de matrículas como antes. Isso impossibilita a comparação entre a matrícula da primeira e da segunda décadas do século XX. O gráfico 03 apresenta a evolução da matrícula do LC no período de 1895 a 1911.

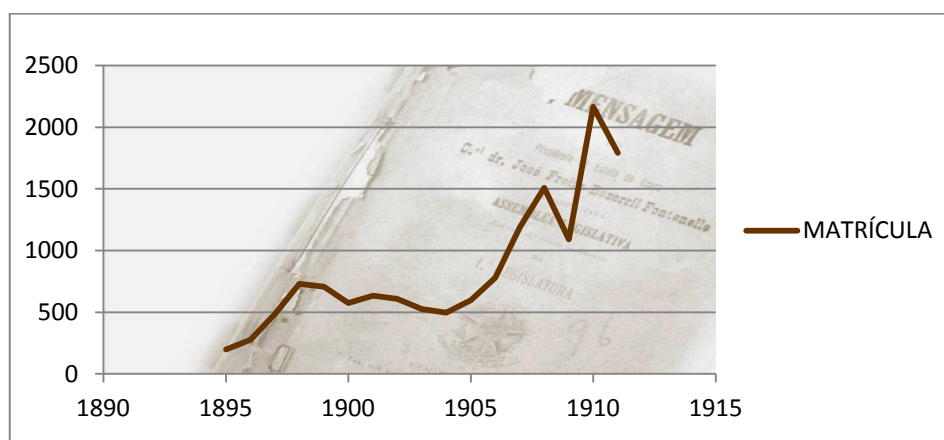


Gráfico 03: Movimento da matrícula do Liceu (1895-1911)

Fonte: Relatório da SENIJ de 1920

Elaboração da autora

Percebemos aqui um crescimento significativo da matrícula do LC que fecha a década de forma positiva. No primeiro ano da década seguinte, porém, sofre leve queda. Embora faltem dados, os relatos da época apontam que ao final da década de 10 a matrícula da instituição continua crescendo. De acordo com fonte de 1920, “a matricula do Lyceu que, desde algum tempo, vem seguido

progressão crescente foi este anno de 164 alumnos, distribuídos pelos diversos annos do curso” (CEARÁ, Mensagem, 1920, p. 31).

Ao que se percebeu as variações da matrícula e frequência do LC são influenciadas de forma direta pelas sucessivas reformas pelas quais passou a escola. Tendo em vista que o objetivo primeiro de quem ingressa na instituição é chegar ao ensino superior, as mudanças que interferem nesse processo são recebidas de forma negativa. Um exemplo dessa natureza é relatado em 1903. De acordo com o presidente do estado, a redução no número de matrículas reflete as mudanças estabelecidas pelo “[...] Decreto n. 094 de 1º de Outubro de 1900 que adiou os exames de madureza, prorrogando até 31 de Dezembro do anno proximo vindouro a prestação de exames parcellados para a matricula nos cursos superiores [...]” (CEARÁ, Mensagem, 1903, p. 23). Além do adiamento dos exames, ressalta, o decreto teria estabelecido normas mais rígidas para execução destes. Isso fez com “[...] affluissem para outros Estados muitos moços que aqui estudavam e que por um excesso de benevolencia conseguiram ultimar alli o curso preparatorio e assim evitar a matricula no curso regular do Lyceo” (Ibidem).

A dificuldade dos exames do LC é lembrada por Gustavo Barroso. Em suas memórias de juventude relembra seu tempo de liceísta e os anos que foi reprovado no curso integral, não apenas pelo nível de dificuldade dos exames, mas, como ele mesmo assumiu, pela “vadiagem” na qual caiu tão logo se adaptou à escola. O autor relata com pesar o sentimento de tempo perdido ao ver, em 1904, vários de seus colegas se bacharelarem na primeira turma de bacharéis formada pelo Liceu (BARROSO, 1989, p. 163). Este seria o estopim para que o jovem Gustavo Barroso recobrasse o bom senso e passasse a se dedicar aos estudos. Essa dedicação seria compensada ao final do curso, conforme relata o mesmo.

Nos exames, ao fim do ano fui aprovado com distinção em português e geografia, plenamente nas outras matérias, interrogado pelo diretor do Liceu, professor Agapito Jorge dos Santos, pelo enfezado engenheiro Francisco Marcondes, pelo Dr. Antônio Teodorico e por Monsenhor Xisto Albano [...] Além dos professores das cadeiras, compunham esses as bancas examinadoras. Meia hora de arguição cada um (ibidem, p. 174).

A exigência e rigidez perceptíveis no relato do autor se refletem no número expressivo de reprovações nos exames do LC. O gráfico 04 abaixo apresenta dados dos exames realizados nas diferentes cadeiras do LC em 1903.

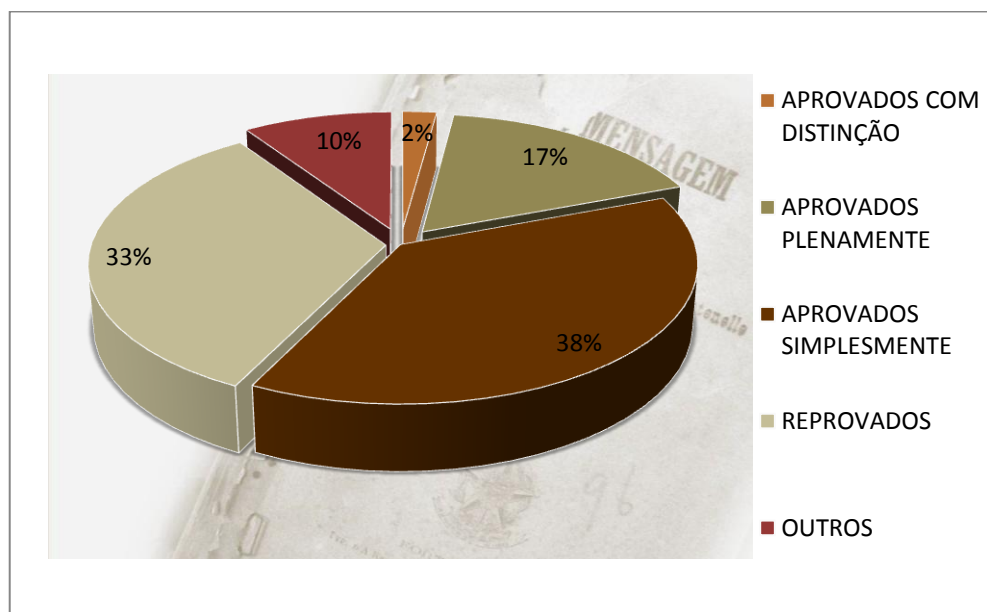


Gráfico 04: Resultado dos exames finais do LC em 1903
 Fonte: Mensagem governamental de 1903
 Elaboração da autora

Conforme mostra o gráfico, mais de 1/3 (um terço) dos alunos inscritos para realização dos exames é reprovado. Ao ser aprovado, o aluno pode obter três conceitos diferentes: “com distinção”, “plenamente” e “simplesmente”. Porém, como ilustra o gráfico, o mais comum é a aprovação “simplesmente”, que neste caso, corresponde a 38% do total ou a 66% dos aprovados. São, portanto, muito poucos os que, assim como Barroso, têm aprovação “com distinção” ou “plenamente”.

O fracasso nesses exames, por via de regra, é atribuído ao tipo de avaliação que exige do aluno a capacidade de memorização de conteúdos livrescos, dissociados de seu contexto. Isso criaria a cultura da dissimulação nos exames levando alunos a “[...] illudir as provas de exames por truques engenhosos, consistentes, não raro, em as substituir por copias de antemão

preparadas” (CEARÁ, Mensagem, 1909, p. 28). Continuando sua exposição ressalta:

A consequencia desses habitos, mais ou menos generalizados, é o incompleto preparo intellectual com que os moços entram para os cursos superiores ou iniciam as carreiras liberaes. [...] Desacostumados á observação exacta dos phenomenos, concretos ou abstractos, escapalhes o conhecimento das relações existentes entre elles, e mal conseguem apprehender as leis que são o substratum do saber.

É logico que a instrução essencialmente livresca, com o proposito de substituir á percepção directa das cousas por sua representação abstracta ou descriptiva, enfraquece a espontaneidade na investigação, e amolenta o raciocinio até reduzil-o a méra faculdade receptiva, sem surtos, nem autonomia.

Sciencias de nomenclaturas arrevezadas, desprovidas de significação positiva, aprendizagem de linguas mortas sem applicação proveitosa, e de linguas vivas de que mal se podem servir, eis, na maioria dos casos, a que se reduz o ensino secundario.

Si, ao menos essa segregação temporaria fosse nobremente aproveitada por dedicação fecunda em pról da verdade, certo ganhariam a sciencia e a propria sociedade; mas na realidade não é isto o que succede. Os moços pouco partido podem tirar da aprendizagem gymnasial, e perdem o conhecimento exacto do meio social em que vivem (ibidem, p. 28-29).

Com isso o presidente alerta para os danos que tais modelos de ensino e de avaliação – pautados na cultura livresca; na primazia da memória em prejuízo do raciocínio; na veiculação de conteúdos puramente teóricos dissociados da realidade etc. – então causando à qualidade da instrução secundária, e, por consequência superior, visto que é para a FLD que se encaminha a maior parte dos alunos do LC.

Antes de concluir a discussão sobre a instrução secundária é importante ressaltar que o Liceu não é o único *lócus* de difusão desse nível de ensino no período. Ao final da década de 10, surgem, no estado, dois cursos secundários: um em Crato e outro em Sobral, expandindo para o sertão cearense a instrução secundária.

Reivindicados pelos municípios mais desenvolvidos do estado, os cursos secundários começam a se tornar realidade em 1917, quando a Assembleia Legislativa (AL) autoriza o Poder Executivo “[...] a crear nas cidades de Sobral e Crato um Curso Secundario para alumnos de ambos os sexos e um primario nocturno para os alunos do sexo masculino” (CEARÁ, Lei nº 1.448, 1917, art. 1º). Sua regulamentação viria no ano seguinte por meio do Decreto nº 1.630

que “aprova o regulamento dos Cursos Secundarios e Primarios Nocturnos das cidades de Sobral e Crato” (CEARÁ, Decreto nº 1.630, 1918).

Antes desses cursos existiram as cadeiras de humanidades onde se ensinava conteúdos do ensino secundário, de uma área específica do conhecimento humano. Diferentes destas, os cursos secundários possuíam um currículo diversificado, abrangendo as diversas áreas do conhecimento, conforme atestam os quadros 05 e 06 abaixo.

CADEIRAS	NOMES
Portuguez	Dr. Elyseu de Figueiredo
Latim	Pe. Joviniano Barreto
Francez	Alfredo Teixeira Mendes
Inglez	Dr. Octacílio Sampaio de Macedo
Arithmetica e Algebra	José Beserra Britto
Geometria	Pedro Accioly Gomes de Mattos
Geographia	Elias Siqueira
História Geral e do Brasil	Dr. Irineu Nogueira Pinheiro
Sciencias Nacturaes e Physico-Chimicas	Dr. Manoel Belem de Figueiredo
Esripturação Mercantil, Dactylographia e Stenographia	Ignacio Loyola de Alencar

Quadro 05: Corpo docente do Curso Secundário de Crato
Fonte: Relatório da SENIJ de 1920

CADEIRAS	NOMES
Portuguez	Luiz Felipe da Silva
Latim	Pe. José de Lima Ferreira
Francez	Raul de Almeida Monte
Inglez	Dr. Ruy de Almeida Monte
Arithmetica e Algebra	Pe. Francisco Leopoldo Fernandes Pinheiro
Geometria	Dr. Ruy de Almeida Monte
Geographia	Pe. Fortunato Alves Linhares
História Geral e do Brasil	Bel. Francisco Ponte
Sciencias Nacturaes e Physico-Chimicas	Dr. José Jacome de Oliveira
Esripturação Mercantil, Dactylographia e Stenographia	Antonio Craveiro

Quadro 06: Corpo docente do Curso Secundário de Sobral
Fonte: Relatório da SENIJ de 1920

Significando o tardio e esperado ingresso do interior do estado nas “luzes”, ou seja, no mundo da Ciência e das letras, os cursos secundários são

alvo de elogios. Em dada ocasião diz o Secretário de estado responsável pela instrução pública que “[...] o Curso Secundário e Primário nocturno da cidade do Crato tem prodigalizado áquela região os mais relevantes serviços” (CEARÁ, Relatório, 1920)²⁹. Não são menos lisonjeiras as palavras dirigidas ao curso em funcionamento no norte do estado. Diz ele: “A zona norte do Estado vae recebendo os mais beneficos proveitos da criação deste estabelecimento de ensino, entregue á competente direcção do Dr. Ruy de Almeida Monte, nomeado por título de 1º de abril de 1918” (ibidem). A despeito de todo esse aparente sucesso, os dois cursos são extintos pouco depois de sua criação, por meio da Lei nº 1.734 de 1920. As motivações que levaram a isto tal são desconhecidas. Vale ressaltar, porém, que o fator político era, nessa época, um dos elementos determinantes no processo, tanto de abertura como de fechamento de escolas. Sendo as cidades de Crato e Sobral, dois dos municípios cearenses mais fortes no que tange a esse aspecto, não seria surpresa constatar que o fechamento desses cursos teria sido motivado por interesses políticos.

3.3.3. Cursos noturnos: instrução para jovens e adultos?

Voltando o olhar para a figura 07, observamos que, além da instrução superior, secundária e primária, etapas regulares de ensino, recai sobre o estado a responsabilidade de promover outras modalidades de instrução que possam vir a se apresentar, a exemplo do ensino de adultos e do ensino normal. Este último, ora é compreendido como um nível de ensino, ora como uma modalidade. Dele, contudo, trataremos adiante.

Por ora nos ocupamos do ensino de adultos que, embora em nível, constitua ensino primário, em forma diferencia-se deste uma vez que se propõe a atender a um público e a objetivos específicos. De acordo com Damasceno (2009, p. 3), esse público, excluído dos processos educacionais, não teria tido, nas

²⁹ A fonte não apresenta paginação.

primeiras décadas do século XX, a “[...] atenção necessária quanto ao direito à instrução”³⁰.

O contexto de analfabetismo no qual está imerso, não só o Ceará, mas o País como um todo, no início do século XX serve de pano de fundo às iniciativas de ensino de adultos no Ceará, difundidos nos cursos Noturnos ou Dominicais. A discussão sobre essa modalidade de ensino remete ao século XIX onde localizamos algumas leis que tratam do tema. Em regulamento da instrução pública cearense do final do século XIX, considera-se a possibilidade de abertura de cursos noturnos em cada cidade onde haja escolas públicas. De acordo com o documento, “o Presidente da Provincia poderá estabelecer, em uma das escolas publicas de cada cidade, um curso nocturno para adultos, regido pelo professor da respectiva escola, mediante uma gratificação correspondente ao numero de alumnos” (CEARÁ, Regulamento, 1881, art. 33, grifos nossos). A mesma norma determina o fechamento destes quando a frequência for inferior a vinte alunos (ibidem, art. 35).

A reforma da instrução cearense, ocorrida em 1905, mantém a política de atendimento educacional a adultos e destina, no regulamento então expedido, um tópico específico a este tema, indício de maior preocupação do Poder Público com o problema. De acordo com o documento “os cursos nocturnos são destinados a ministrar a instrução a adultos que não puderam adquirir essa instrução ou completal-a” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 83). O mesmo documento acrescenta que a “[...] idade minima para a admissão nesses cursos será de 14 annos” (ibidem, art. 84). Em tese, portanto, estes são espaços de instrução exclusivos de para adultos.

Diferente das orientações legais anteriores, que definiam claramente o ensino noturno como ensino de adultos, o regimento de 1915 apresenta uma lacuna nesse sentido. Embora destine um tópico específico para estabelecer os delineamentos dos cursos noturnos e dominicais, esse documento não define o perfil do público a ser atendido na modalidade de ensino noturno nem determina a

³⁰ Ana Daniela Damasceno é orientandada professora Sofia Lerche Vieira e mestranda do CMAE, onde desenvolve pesquisa de dissertação sobre o ensino de adultos do Ceará no início do século XX.

idade exigida para matrícula nesses cursos. A única referência ao ingresso de alunos diz apenas que “a matrícula nos cursos noturnos e dominicais far-se-á por simples apresentação do aluno ao professor” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 142). Que aluno é este, qual sua idade mínima etc., o documento não define. Na pesquisa realizada, não localizamos entre as dezenas de leis identificadas, outras normas que regulamentassem o ensino noturno ou fornecessem maiores esclarecimentos sobre o assunto.

Informações colhidas em outras fontes, todavia, evidenciam que os adultos não são os únicos a se beneficiarem dessa modalidade de ensino. Ao ressaltar a importância dos docentes que se dedicam a essas escolas o secretário da SENIJ ressalta os agradecimentos do Poder Público, “[...] em nome da infância pobre do Estado [...]”, aos serviços prestados por esses docentes (CEARÁ, Relatório, 1920, grifos nossos). O discurso deixa margem para que compreendamos que o atendimento nessas escolas, essencialmente de adultos, se estende às crianças. As fontes não esclarecem essa questão, todavia, a análise contextual do período nos possibilita apontar duas possíveis explicações para tal fenômeno: a presença de crianças no ensino noturno pode se dar em função do trabalho infantil, algo comum no período, ou em decorrência da impossibilidade de frequência em uma escola diurna por não haver oferta desta. A confirmação de que a escola noturna é um espaço, também, de educação infantil, se dá a partir da análise de dados da época, expressos no gráfico abaixo.

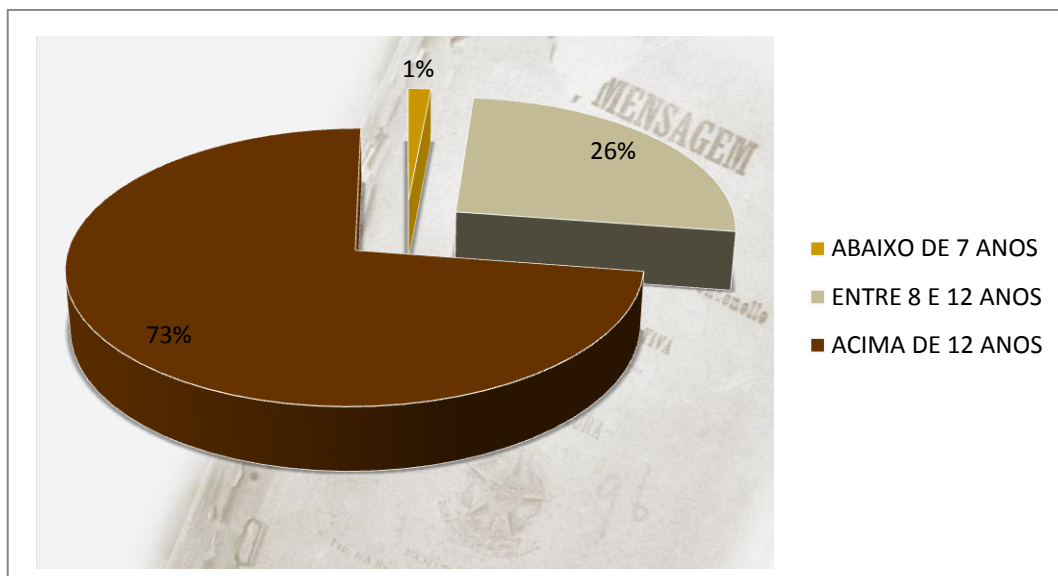


Gráfico 05: Escolas noturnas cearenses - matrícula por faixa etária (1918)

Fonte: Relatório da SENIJ de 1920

Elaboração da autora

Ao apresentar a estatística escolar estadual do ano de 1918, o relatório da SENIJ identifica a presença de 74 (setenta e quatro) crianças, na faixa de até 12 anos, matriculadas nas 5 (cinco) escolas noturnas do estado. Esse número corresponde a 27 % (vinte e sete por cento) do total de alunos matriculados nessas instituições. Surpreendente é verificar que entre estes alunos há um percentual, embora pequeno, de crianças com menos de 7 (sete) anos de idade. Esses dados pedem uma reflexão e levantam muitos questionamentos acerca das condições de vida, de estudo e de trabalho desses indivíduos. Quem eram esses alunos? Provenientes de famílias simples, provavelmente, mas isso, por certo, não é tudo o que se tem para saber sobre eles. Que tipo de trabalho desenvolveriam esses meninos, investidos tão cedo de funções adultas? Como se dava esse processo de escolarização que reunia crianças e adultos no mesmo ambiente? Essas são questões sobre as quais não é possível nos debruçarmos nesse momento, mas que podem subsidiar estudos futuros.

Uma importante característica do ensino noturno nessa fase é a exclusividade de atendimento ao público masculino. A mulher, historicamente excluída dos processos sociais, ensaia, nesse período, vencer o cerco inserindo-se, aos poucos, no mercado de trabalho. Com isso, cria-se uma demanda por

educação de adultos entre o público feminino. Nesse sentido, uma importante iniciativa da reforma de 1905 é a criação de cursos aos domingos para atender esse público. De acordo com o regulamento, “os cursos dominicaes são destinados ao sexo feminino e durarão tambem duas horas em cada sessão” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 88).

Seguindo a estrutura e organização básica, observadas no ensino noturno de adultos, os cursos dominicais se diferenciam destes em relação aos professores, visto que são conduzidos, exclusivamente, por mulheres enquanto os cursos noturnos podem ser regidos por professores de ambos os sexos. São observadas também algumas modificações em relação aos conteúdos veiculados. Visando um currículo mais adequado à educação feminina, pautada no aprendizado das “prezadas do lar”, cujo objetivo é preparar as jovens para a “função” de esposas, o Regimento Interno das Escolas Primárias de 1915 estabelece:

Art. 150 – Nos cursos dominicaes, alem do ensino primario elementar, as professoras devem dar, com o possivel desenvolvimento, o ensino de costura, noções sobre hygiene, economia domestica, deveres da mulher, e inculcar ás alunas habito de trabalho, de asseio, de ordem, de economia (CEARÁ, Regimento, 1915, grifos nossos).

Nos cursos primários noturnos, o ensino é pautado nos conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática. Conforme determina o Regulamento de 1905: “o curso constará das seguintes materias: Leitura, escripta, grammatica portugueza, arithmetica (operações fundamentaes com applicações, fracções decimaes e ordinarias, systema metrico, proporções e suas applicações)” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 85). O documento ressalta ainda que “as licções de leitura e de escripta serão diarias; as outras, alternadas” (ibidem, art. 87). Essa mesma orientação é mantida no Regimento de 1915, art. 145. Tal destaque indicia que, apesar dos demais conteúdos curriculares, o foco dessa modalidade de ensino é a aquisição dos conhecimentos de leitura e escrita. Tais conhecimentos, além de básicos, são considerados o meio mais eficaz de inculcar, nos alunos, os ideais republicanos do nascente século. Professa a legislação que “o professor fará da leitura o principal meio de desenvolvimento intellectual”, pois estas, complementa: quando “[...] bem escolhidas, sentidas e

explicadas, auxiliarão mui poderosamente o ensino moral e civico, historico, geographico, agricola, industrial, scientifico, etc.” (Regimento, 1915, art. 149).

Em relação ao “tempo pedagógico”, cabe destacar que o ensino de adultos segue o mesmo calendário do ensino regular. Iniciam “[...] com o anno lectivo das aulas publicas diurnas e terminam no ultimo dia lectivo dessas mesmas aulas” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 143). Sobre os cursos dominicais, a legislação é mais silenciosa, contudo, considerando que os dois tipos de cursos fazem parte de uma mesma modalidade de ensino, acredita-se que as orientações mais gerais de um se aplique ao outro.

As aulas noturnas assim como as dominicais são organizadas em sessões únicas com duração de 2 (duas) horas cada (CEARÁ, Regulamento, 1905, arts. 86; 88). A diferença de carga horária se dá na distribuição dessas aulas, uma vez que as aulas noturnas são diárias e as dominicais semanais.

Em relação aos espaços do ensino, a legislação educacional orienta que “esses cursos nocturnos ou dominicaes poderão funcionar nos predios do Estado em que funcionarem as escolas publicas” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 89). O mesmo documento, embora ventile a possibilidade de esses cursos serem ministrados por professores públicos, admite que sejam entregues a “[...] quaesquer pessoas habilitadas a quem o Governo arbitrará uma gratificação razoável” (ibidem, art. 92). Tendo em vista que a escola primária da época funciona de forma improvisada – na maior parte das vezes em precárias residências de professores – e, considerando a abertura da legislação para a iniciativa de particulares, há de se presumir que a intenção legal de atrelar os cursos às escolas públicas não ganharia espaço. Assim, a maioria das iniciativas de cursos noturnos e dominicais da época é de cunho privado sendo, diversas dessas instituições subvencionadas pelo estado.

Como percebemos há um discurso permanente do Poder Público no que diz respeito ao ensino de adultos. A despeito da (pretensa) preocupação evidenciada na produção legislativa, os dados mostram que, na prática, são poucas as iniciativas voltadas à essa modalidade de ensino.

Acerca dos cursos dominicais, as fontes analisadas são omissas o que não nos permite tecer maiores considerações. As referências identificadas dizem respeito à existência de um curso dominical, voltado a jovens pobres, mantido pelo Colégio Imaculada Conceição e subvencionado pelo Poder Público. A esse respeito é ilustrativo o fragmento a seguir:

O Collegio da Immaculada Conceição applica a subvenção, que recebe, às despesas que faz com o sustento de 90 orphãs, que mantem no seu internato, e a auxílios, que presta, ás alumnas pobres, em numero de 470, que frequentam o respectivo externato de S. Vicente de Paulo, bem assim a 228 moças, também pobres, que aos domingos concorrem áquelle externato (CEARÁ, Relatório, 1901, p. 48-49, grifos nossos).

Sobre as escolas noturnas, como já dissemos, as iniciativas existentes são bastante tímidas. De acordo com Relatório da SENIJ, em 1918 o estado possui 5 (cinco) escolas noturnas do sexo masculino. Juntas somam uma matrícula de 270 (duzentos e setenta) alunos (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 27). O gráfico, a seguir, apresenta a divisão dessa matrícula por classe.

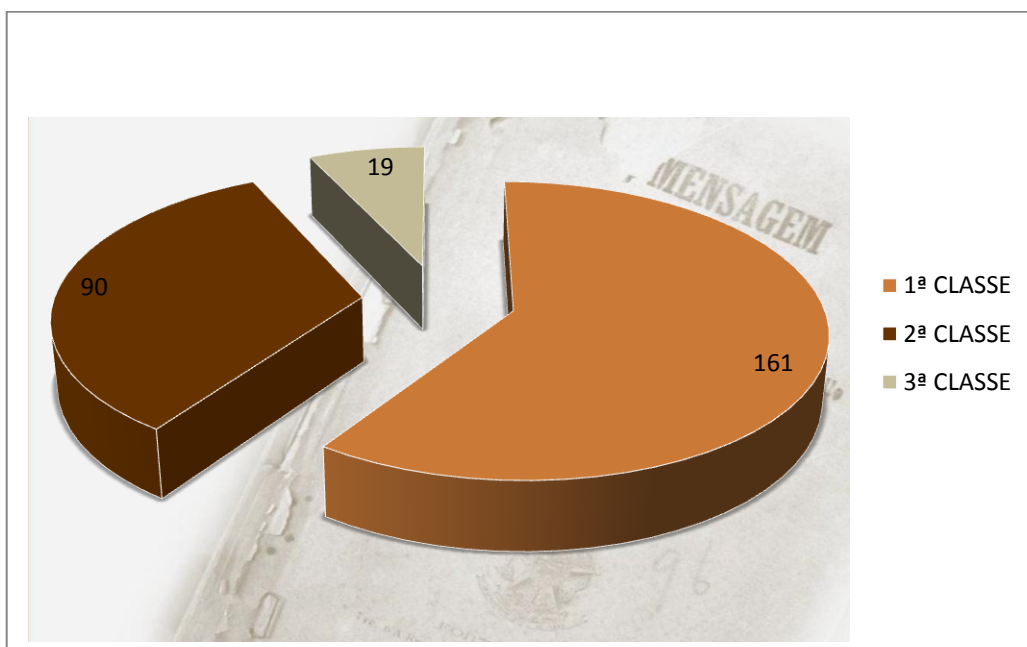


Gráfico 06: Escolas noturnas cearenses - matrícula por classe (1918)

Fonte: Relatório da SENIJ de 1918

Elaboração da autora

A análise do gráfico mostra que a concentração da matrícula está na primeira classe. Nas séries mais avançadas o número de alunos é reduzido. Os dados encontrados não nos permitem explicar esse quadro. Como só temos dados de um ano não é possível dizer se esse esvaziamento do curso, à medida que ele avança, é uma tendência ou se essa é uma situação pontual. Todavia, cabe refletir sobre algumas características históricas do ensino noturno, como o desistímulo e a evasão. Esta é uma hipótese para tal situação.

Considerando as adversidades e as condições pouco favoráveis, que em geral enfrenta até mesmo na atualidade, o público atendido no ensino noturno, infere-se que era grande o número de desistências. Isso justificaria números tão discrepantes. Em relação à evasão é oportuno atentar para o gráfico 07, que nos oferece algum subsídio à compreensão desse fenômeno.

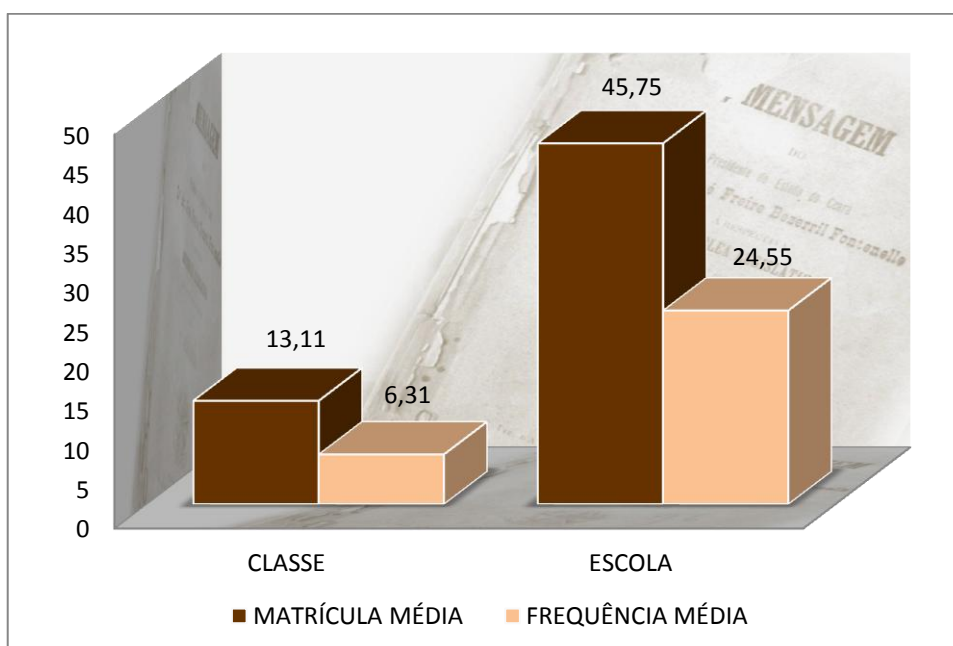


Gráfico 07: Escolas noturnas cearenses – comparação entre matrícula e frequência (1918)

Fonte: Relatório da SENIJ de 1918

Elaboração da autora

O gráfico apresenta a média de matrículas e de frequência, por estabelecimento e por classe³¹. A diferença entre os números desta e daquela é clara e bastante acentuada. De acordo com esses dados, a frequência às escolas noturnas não chega a 50% (cinquenta por cento) dos que nelas se matriculam, o que, por certo, tem efeito direto sobre os dados de abandono escolar. Esses dados referem-se às escolas mantidas pelo estado. Além destas, o governo subvenciona mais duas instituições dessa natureza “[...] uma, mantida pelo Gabinete de Leitura de Camocim, além de auxiliar com a quota de aluguel de casa a Escola Operária de Estudos Secundários que funciona n’esta Capital” (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 28).

São, portanto, 07 (sete) escolas mantidas inteiramente ou subvencionadas, em parte, pelos cofres públicos estaduais. O subsídio, neste caso, pode se expressar em recursos financeiros, recursos materiais, aluguel de prédios, etc. Exemplo disso é encontrado em fonte de 1920 onde o legislativo informa que o estado destinou a quantia “[...] de 250\$000 – ao cidadão Luiz Furtado de Lacerda, para a compra de material escolar (sic) destinado á escola nocturna que funciona na Villa de As. Anna do Cariry [...]” (CEARÁ, Relatório, 1920).

Além dessas escolas, são criados, no final da década de 10, juntamente com os cursos secundários de Sobral e Crato, dois cursos primários. De acordo com a legislação, as matrículas do curso serão gratuitas e as aulas “[...] serão regidas por homens de reconhecida competencia, a juízo do Poder Executivo, independente de diplomas de habilitação official” (CEARÁ, 1917, Lei nº 1448, art. 2º, grifos nossos). Um destaque, neste caso, é a exigência para os docentes, pautada no aspecto moral, dispensando, como diz o texto legal, “diplomas de habilitação official”. A retidão de caráter e moralidade eram requisitos básicos para se ingressar no magistério nessa época. Porém, no que diz respeito ao ensino primário regular, a legislação já previa a habilitação official como uma exigência à função, embora, na prática, ainda fosse aceitável a situação de professores leigos.

³¹ A média aplica-se a qualquer uma das classes do curso noturno.

A pesquisa não evidenciou dados de matrícula ou frequência desses cursos ou quaisquer outras informações que nos permitissem compreender a existência tão breve destes. Assim como os cursos secundários, eles seriam extintos em 1920 (CEARÁ, 1920, Lei nº 1.734.). As causas que levaram a tal atitude, como dissemos anteriormente, são de difícil identificação, todavia, o Ceará de então, configura-se como um espaço de embates políticos e de disputa de poder o que poderia explicar tal evento. Fato é que, com o fechamento desses cursos, o Ceará parece retroceder ao pôr fim a uma iniciativa, em sua essência, favorável ao combate ao analfabetismo e salutar ao desenvolvimento do estado.

Há que se considerar que essa diversificação da oferta de ensino, embora apresente aspectos positivos, exige do estado um grande esforço em relação ao provimento de estrutura, recursos humanos e, sobretudo, recursos financeiros. O investimento público feito no ensino secundário e superior, claramente, considerados mais importantes que outras modalidades e níveis de ensino, tem forte impacto nos cofres estaduais. Essa situação só tende a agravar as condições de pobreza do estado, já bem realçadas pelas sucessivas estiagens. Diante disso, o que se observa é a dificuldade do Poder Público Estadual em equacionar o problema do ensino primário e normal, sua responsabilidade legal. No próximo capítulo, será analisada a organização do ensino primário, o que permitirá perceber melhor a ação do estado no que diz respeito a esse nível de ensino.

4. APROXIMANDO O FOCO: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO CEARENSE

[...] eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese.

(SAVIANI, 2007)

Dando continuidade à discussão sobre a organização do ensino no âmbito estadual, nos debruçamos, por fim, sobre aquela que ao lado da formação de professores, constituem responsabilidade legal do estado: a Instrução Primária. Se compreender os meandros de outros níveis e modalidades de ensino é um desafio, não é menos árida a tarefa de apreender como funciona o ensino primário. Sem a pretensão de exaurir essa discussão, procuramos, apontar seus delineamentos legais e suas principais características.

A organização da instrução primária nesse período é complexa e diversificada. Constituindo-se num curso seriado de cinco anos, o ensino primário deve ser “[...] gratuito, leigo e graduado” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 2º). Subdividido em dois graus, repousa sobre bases contraditórias. A primeira contradição se expressa no princípio da obrigatoriedade.

De acordo com a fonte citada, o ensino primário “[...] é obrigatório em determinada área e na forma prescripta por este Regulamento” (ibidem, art. 3º, grifos nossos). Para compreender o que isso significa avançamos alguns artigos do texto e encontramos a orientação de que “o ensino primário é obrigatório para os meninos de 7 a 14 anos e para as meninas de 7 a 12” (ibidem, art. 104, grifos

nossos). O mesmo artigo, porém, ressalta que tal orientação só deve ser aplicada aos “que residem nas cidades e até onde chegar o pagamento da decima urbana e dahi num raio de um e meio kilometro a partir da escola de meninos e de um kilometro da de meninas” (ibidem, § Único). Essa obrigatoriedade não se estende aos portadores de deficiência, seja ela física ou mental; aos alunos de escola particular; e, aos que se encontrem recebendo instrução no âmbito familiar (art. 105). Não resta dúvida que a referência que a lei faz à obrigatoriedade é um aspecto positivo e um avanço no campo das políticas públicas educacionais. Todavia, há que se ter cuidado ao analisar esse aspecto. O princípio de obrigatoriedade, aqui utilizado, não se refere à obrigatoriedade do Estado em prover a educação, mas à obrigatoriedade de pais e responsáveis no que diz respeito à garantia da oferta de educação, seja ela pública ou particular. Em outras palavras, a legislação encara a obrigatoriedade educacional como atribuição da família e não do Estado.

O Regulamento de 1905 determina que cabe aos conselhos e inspetores escolares garantirem que se cumpra a obrigatoriedade do ensino. Para isso, devem fazer levantamento anual “[...] dos meninos de um e outro sexo sujeitos á obrigação do ensino, designando o nome do menino, sua idade, o nome do pae, tutor ou protector e o lugar de residência” (ibidem, art. 107). Ao contrario do que possa parecer, o objetivo desse mapeamento não é pôr o Estado ciente de sua obrigação. Como ressaltamos acima, apesar da responsabilidade do Estado para com a Instrução Primária, prevista pela CF de 1891, a obrigatoriedade, neste caso, diz respeito à família e não ao governo. Isso fica patente no texto legal. Este determina que tão logo concluem o trabalho de levantamento, inspetores e conselhos escolares devem “[...] persuadir por meios brandos e suasorios ao pae, tutor ou protetor do menor a que o matricule na escola publica ou lhe proporcione a instruccão em estabelecimento particular ou em suas casas advertindo-os da pena em que incorrerão se não cumprirem esse dever” (ibidem, art. 108, grifos nossos).

No caso de tais medidas não surtirem efeito os responsáveis legais devem ser intimados “[...] a apresentarem o menor na escola publica dentro do prazo de 30 dias, sob pena de multa de 50\$000, podendo ella ser repetida ou

augmentada até 100\$000 em caso de reincidência verificada de tres em tres mezes” (ibidem, art. 109). De acordo com o art. 110, essa multa é extensiva também aos pais ou responsáveis que permitirem ausência escolar dos menores por dois meses consecutivos sem justificar à “autoridade escolar” as motivações de tal evento. Uma vez enquadrados na condição de obrigatoriedade os alunos matriculados na escola pública só podem ser retirados desta ao concluir o ensino primário, ou seja, só sairão da escola quando “forem em exame julgados promptos” (ibidem art. 112). Essa orientação legal, aparentemente tão rígida, é suavizada ao se admitir a possibilidade de saída destes alunos quando for declarado que irão receber instrução em casa ou em escola particular. Isso nos leva a questionar a concretização de tal obrigatoriedade. Haveria aí uma espécie de economia moral entre Estado e Família? Não nos cabe fazer tal julgamento. Todavia, nos é possível afirmar que em diversas ocasiões o discurso do Poder Público ressalta o déficit de atendimento no ensino público primário levando-nos a entender que a preleção da obrigatoriedade não significa efetivação na prática. Um dos empecilhos, neste caso, é a péssima condição financeira das famílias, perceptível na fala a seguir:

A penuria dos paes, baldos de recursos para vestirem os filhos com a indispensavel decencia, a necessidade que têm de seu auxílio nos serviços da pequena lavoura, e de retiral-os das aulas mal aprendem os rudimentos do ensino, são causas primordiaes que muito contribuem para reduzir a frequencia das escolas (CEARÁ, Mensagem, 1904, p. 15)

O Poder Público, portanto, reconhece que manter as crianças dentro da escola é uma dificuldade para um povo que carece do básico para sobreviver.

A seca é outro fator que interfere, sobremaneira, na permanência desses meninos e meninas na escola. Seja por conta da emigração das famílias – que se dá em cada período de estiagem, seja devido às condições financeiras destas – que tendem a se agravar com a falta de chuva.

Além da penúria das famílias, há também as dificuldades enfrentadas pelo estado. Em sua grande maioria, assim como para as famílias, os principais obstáculos que se colocam frente à ação governamental, são de ordem econômica. Um dos pontos mais comuns dos diversos discursos analisados neste

estudo diz respeito ao aspecto financeiro e à incapacidade do estado em atender a demanda educacional, sobretudo na instrução primária. O trecho a seguir, extraído de um discurso governamental à Assembleia Legislativa, exemplifica bem essa questão.

Nesta Capital [...] Das 12.000 creanças, carecidas do primeiro ensino, apenas o recebem 1600 a 1700 nas escolas publicas, ficando delle privadas mais de 10.000 [...] só a sétima parte das creanças, a quem incumbe o Estado proporcionar instrucção, são por elle acolhidas nos seus estabelecimentos. As 44 escolas existentes, devidamente localizadas, comportariam 2.000 a 2.300 alumnos [...] (CEARÁ, Mensagem, 1908, p. 23-4, grifos nossos).

Ao falar do atendimento público no ensino primário, o presidente reitera o que já foi amplamente discutido por outros governantes, que o estado não consegue atender satisfatoriamente esse público. A informação grifada nos dá a dimensão de quão falho é o sistema que não chega a beneficiar 15% (quinze por cento) do total de crianças em idade escolar.

Essa equação torna-se mais complexa diante da irregular distribuição das escolas, outro ponto destacado como empecilho adicional à expansão do ensino primário. Tal deficiência acarreta na superlotação de algumas unidades e no esvaziamento de outras, acarretando gastos desnecessários nestas e demanda reprimida naquelas. De acordo com o governante, ainda que estas escolas fossem bem localizadas o problema de falta de vagas na capital não seria resolvido, pois “[...] seriam necessárias 200 escolas para, a 60 alumnos, satisfazerem as exigências do ensino primário obrigatório na Fortaleza!” (ibidem, p. 24, grifos nossos).

Diante desse quadro adverso é de presumir-se que os índices de evasão na escola primária sejam alarmantes. Todavia, os dados revelam uma situação bem mais animadora em relação ao abandono escolar, do que aquela que deixa transparecer o discurso do Poder Público.

Tabela 08
Matrícula, frequência e evasão na escola pública primária cearense (1899-1918)

<i>PERÍODO</i>	<i>MÉDIA ANUAL</i>		<i>EVASÃO</i>	
	<i>Matricula</i>	<i>Frequência</i>	<i>Absoluta</i>	<i>%</i>
1899-1908	11.456	9.307	2.148	18,75
1909-1918	14.267	10.227	4.040	28,31

Fonte: Relatórios da SENIJ do período de 1898-1920
 Elaboração da autora

A tabela acima apresenta o resumo estatístico do movimento escolar no ensino primário no período de 1899 a 1918. Observando com cuidado percebemos que, embora os índices de evasão não sejam os ideais, também não chegam a ser exagerados se consideradas as variáveis do contexto. Na primeira série histórica, este atinge 18,75 % (dezoito vírgula setenta e cinco por cento) dos alunos, situação que se agrava na segunda década observada, quando a evasão aumenta quase dez pontos percentuais.

Uma das hipóteses explicativas para o aumento significativo do abandono escolar no período de 1909 à 1918 gira em torno das implicações da seca de 1915, identificada como a pior da História do Ceará, tendo levado ao óbito milhares de cearenses. A esse respeito é oportuno transcrever parte de relato encontrado na Mensagem de 1916, onde o presidente do estado faz longa exposição sobre os efeitos da seca.

E foi assim que, á falta de meios que pudessem manter dentro do Estado o povo faminto e nu, procuramos preferir com grande tristeza, contra os nossos sentimentos e todos os princípios economicos, expatriar-o antes que deixal-o morrer de fome. Assim a primeira medida tomada foi a de embarques para o s portos do norte e sul da República, por conta da União e do Estado, e por nós mesmos pedida. E' certo, porém, que com um pouco mais de dispendio, ao envez do de passagens somente, ter-se-hia evitado essa emigração que custou muito sofrimento e muitas vidas, especialmente nas creanças, ao phenomeno da aclimação em outras regiões. (CEARÁ, Mensagem, 1916 p. 6)

Conclui com um balanço da baixa populacional sofrida pelo estado e suas consequências.

Com a seca, além dos indivíduos que morreram, obedecendo a causas normaes, desapareceram também pela morte, em consequencia da inanição, cerca de 27.000 pessoas, segundo cálculos bem approximados. Outros emigraram e em numero de 70.000 (ibidem, p. 9, grifos nossos).

A soma dos dados grifados aponta que entre mortos e emigrados há uma redução populacional de quase cem mil habitantes no estado. Destes, não se sabe ao certo quantos são crianças, pois não encontramos dados que identifiquem o perfil etário dessas pessoas. Todavia, se considerarmos a fragilidade infantil acreditamos que boa parte desse conjunto seja composto por crianças, o que explicaria o aumento da evasão na escola primária.

Essas reflexões nos levam a perceber o quão difícil e desafiante é, para o Poder Público bem como para as famílias, garantirem à criança, a efetivação de seu direito à educação. Dadas essas considerações, procuramos, agora, nos aproximar do contexto organizacional do ensino primário, discutindo sua organização espaço-temporal.

4.1. Sobre a logística e o “tempo lectivo” do ensino primário

Como antecipamos, o ensino primário no início do século corresponde a cinco anos de estudos. Estabelece a legislação que “o curso de estudos integral compreende cinco classes” (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 14), devendo cada uma destas ter a duração mínima de um ano (ibidem, art. 15). Este é o mesmo entendimento do Regimento das Escolas Primárias, aprovado em 1915.

O ano letivo, conforme determinado na legislação analisada, deve iniciar em dois de janeiro ou no próximo dia útil após essa data (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 51; CEARÁ, Regimento, 1915, art. 58). As férias escolares, por sua vez, incidem nos meses de novembro e dezembro (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 56).

As aulas, que funcionam de segunda a sábado, têm duração de 5 (cinco) horas, iniciando-se às dez horas da manhã e terminando às três da tarde (ibidem, Art. 52.). Durante esse período há um intervalo de meia hora ao meio-dia para o recreio, que deve ser “[...] ao ar livre ou em pátio coberto, sempre que for possível e, em caso contrário, na sala da escola” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 78). O documento acrescenta que durante o recreio “[...] o professor dará absoluta liberdade aos alunos para os brinquedos ou jogos infantis que não prejudiquem a saúde. Deste modo poderá criteriosamente observar os instintos de cada um e reconhecer os meios educativos que lhes são mais convenientes” (ibidem, art. 79). Aqui, percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento infantil de forma mais global e não apenas com a transferência de conhecimentos, característica ainda muito marcante da escola brasileira. Essas ideias que buscam no sujeito – neste caso a criança – e não mais apenas nos processos, o caminho para a aprendizagem, vão se fortalecer a partir da década de vinte e se materializar em ações na década de 30, quando o ideal escolanovista é amplamente discutido no cenário nacional e local. Ressalte-se que, no caso do Ceará, esses ideais aparecem de forma mais sistematizada a partir da experiência de reforma educacional empreendida por Lourenço Filho em 1922.

É esta a organização básica do dia letivo na escola primária. A exceção são as escolas mistas que de acordo com a orientação legal devem funcionar em duas sessões, sendo cada uma de duas horas e meia (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 53). A primeira sessão, destinada às meninas, se inicia às nove horas da manhã e segue até onze e meia. A segunda sessão, voltada ao público masculino, funciona de meio-dia às duas e meia da tarde.

Em relação ao público atendido, o ensino primário regular se destina às crianças entre seis e catorze anos (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 43, inciso 1º). Este é um dos requisitos para a matrícula junto com a exigência de que o aluno tenha sido vacinado e não possua “molestia contagiosa ou repugnante” (ibidem, art. 43, incisos 2º e 3º). Estes cuidados estão em consonância com o quadro de mortalidade infantil que se desenha neste período, causado pelas inadequadas condições de higiene e por doenças como a varíola, sarampo, entre outras. A gravidade desse problema faz com que o Regimento de 1915 destine

um longo artigo, que transcrevemos a seguir, com 20 tópicos voltados a orientações acerca dos cuidados com a higiene e de como o professor deve proceder diante da identificação de alunos doentes ou não vacinados.

Art. 26 – Os professores publicos primarios deverão observar as seguintes prescripções relativas á hygiene escolar:

1. A sala da aula e suas dependências devem achar-se em estado constante de asseio.
2. A escola será varrida diariamente. Não convem varrer a secco o pavimento, sendo preferivel passar panno ou esponja molhada.
3. O pavimento deve se lavado semanalmente com liquido antiseptico: as paredes caiadas ou lavadas ao menos duas vezes por anno.
4. Os bancos-carteiras serão desinfectados mensalmente e as privadas duas vezes por semana.
5. As latrinas não devem ter communicação com a sala de aula.
6. As fossas devem ser estanques.
7. Para a desinfecção da escola deverão ser observadas as instrucções do annexo –A–.
8. O ar da sala de classe deve ser constantemente renovado. As janellas ficarão abertas nos intervallos das aulas, todas as vezes que os alumnos deixarem a sala.
9. Depois do recreio e antes de ir para a classe o alumno deverá lavar as mãos.
10. Comvem combater o habito de escarrar no pavimento, o de deitar na respectiva talha os restos deixados nas canecas, como o de levar á boca o lapis para umedecel-o (não sendo elle do uso exclusivo do alumno).
11. A agua potavel dverá ser fervida ou filtrado.
12. Os alumnos affectados de molestias contagiosas deverão ser retirados da escola até que cessem as causas que motivaram tal medida.
13. Verificada doença transmissivel em algum alumno, deverá o professor prohibir a entrada na escola aos irmãos ou irmãs do alumno atacado e a quaesquer pessoas que habitarem a mesma casa.
14. Do mesmo modo procederá quando houver conhecimento de que alguma pessoa da familia do alumno está atacada de molestia enfeciosa.
15. Aos alumnos que forem matriculados não tendo sido vacinados ou não tendo signaes de haver soffrido variola, o professor vaccinará ou fará vaccinar, até 30 dias depois da matricula.
16. Os professores evitarão o mais possivel os efeitos da sedentariedade nos seus discipulos, permittindo até onde não degenere em indisciplina, o maximo de movimento na escola.
17. Os professores não consentirão que as creanças leiam tendo os olhos mui proximos ou mui affastados do papel. Os livros devem estar distante dos olhos 0,33. centimentos.
18. Deve-se evitar o emprego de livros impressos em pequenos caracteres que são uma causa de canção para os olhos, e, consequentemente, expõem á myopia.
19. As cartas parietaes não devem ter a superficie envernizada. O professor evitará o mais possivel que as creanças as leiam de seus logares.
20. Em relação aos exercicios calligraphicos, impedir que o alumno tome posições viciosas e recommendar mui especialmente

a escripta direita em papel direito e com corpo direito (CEARÁ, Regimento, 1915, grifos nossos).

A matrícula na escola pública primária é uma das atribuições do professor que, após verificar a satisfação às exigências desta, deve realizá-la. Estas acontecem “[...] no primeiro mez depois da primeira quinzena de cada trimestre do anno lectivo, bastando que o responsável pelo menor pessoalmente o apresente ou por escripto sob sua assinatura” (ibidem, art. 42). Tal dinâmica, adotada já no Regulamento de 1905, permitia que houvesse o influxo de novos alunos ao longo de todo o ano letivo, o que deduz-se, fosse um desafio adicional ao professor. A despeito disso, aqui percebe-se um avanço em termos de controle e organização do fluxo de alunos, visto que legislações anteriores não determinavam períodos específicos para a matrícula orientando apenas que esta fosse “[...] feita gratuitamente, em qualquer tempo, pelo professor [...]” (CEARÁ, Regulamento, 1881, art. 67).

Como dissemos, ao iniciar esse texto, o ensino primário é dividido em dois graus. O primeiro grau ou Curso Elementar corresponde às três primeiras séries do ensino e o segundo grau ou Curso Superior às duas últimas. Os currículos dos dois cursos seguem a mesma estrutura conteudística, diferenciando-se apenas em relação ao aprofundamento dos estudos. Quanto às mudanças curriculares ocorridas no período, percebemos que são insignificantes. O quadro abaixo sintetiza o currículo do ensino primário expresso nos principais instrumentos legais aqui analisados.

ÁREA	Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará (1881)	Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará (1905)	Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário do Estado do Ceará (1915)
	Art. 38	Art. 13	Art. 28
Português	Leitura/Escrita/Noções de gramática	Leitura/ Recitação/ Exercícios: gramaticais, lexicológicos, de composição/Caligrafia	Leitura/ Recitação/ Exercícios: gramaticais, lexicológicos, de composição/Caligrafia
Matemática	Noções de geometria plena	Aritmética/Noções de geometria prática	Aritmética/Noções de geometria prática
História	Noções de História do Brasil/Principais fatos da História do Ceará	História do Brasil	História do Brasil
Geografia	Noções de geografia do Brasil/Noções de geografia da província do Ceará	Noções de geografia	Noções de geografia
Instrução Moral e Cívica	Instrução moral/Instrução cívica	Direitos e deveres do cidadão	Direitos e deveres do cidadão
Desenho	Noções de desenho linear	Desenho linear	Desenho linear
Música	Rudimentos de música com exercício de solfejo e canto (facultativo)	Canto	Canto
Prendas do Lar (Meninas)	Costura simples	Costuras simples/Trabalhos de agulha	Costuras simples/Trabalhos de agulha
Pesos e Medidas	Sistema legal de pesos e medidas	X	X
Ciências	X	Lições de coisas ou primeiras noções científicas	Lições de coisas ou primeiras noções científicas

Quadro 07: Síntese do currículo do ensino primário nas duas primeiras décadas do século XX
Elaboração da autora

A partir do quadro acima podemos visualizar a evolução do currículo do ensino primário e as alterações que este sofreu no período em análise. Comparando-o ao currículo adotado no final do período monárquico percebemos pequenas mudanças que ora apontam o caminho do progresso, ora o do retrocesso.

No novo currículo, estabelecido a partir do Regulamento de 1905 são abolidos os conteúdos sobre pesos e medidas bem como os de história e geografia do Ceará. A subtração desses últimos aponta uma menor valorização da cultura local, o que pode ser avaliado como um retrocesso. Em contrapartida, o novo currículo ganha elementos que indicam certo avanço. À área de matemática é acrescentado o tópico de aritmética e à de português, o de caligrafia. Passa a ser obrigatório o ensino de canto, antes facultativo. No que tange aos conteúdos específicos para o público feminino a mudança se dá com a inserção de trabalhos mais rebuscados com agulha, ou seja, com a evolução da costura simples para a costura mais sofisticada. A principal mudança, todavia, é a adoção das *Licções de coisas*. Esta matéria, que já vinha sendo discutida há tempos, chegando até a ser adotada em experiências educacionais pontuais, aqui é oficializada no currículo do ensino público primário. De acordo com o artigo 13 do Regulamento de 1905, a disciplina *Licções de cousas ou primeiras noções scientificas* é extensiva às cinco classes do ensino público primário e abrange os seguintes tópicos:

- 1º Nomes e uzo dos objectos mais communs.
- 2º A divisão do tempo.
- 3º O corpo humano e cuidados hygienicos.
- 4º Os alimentos, a roupa, a habitação; regras de hygiene.
- 5º Animaes, plantas e mineraes.
- 6º Propriedades physicas do corpo.
- 7º Os phenomenos mais comuns relativos á agua, á luz, ao calor, ao som.
- 8º Artes e officios, instrumentos de trabalho.
- 9º Meios de communicacão e de transporte.
- 10º Principaes invenções e descobertas. (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 13)

A inserção desses conteúdos indica mudanças nos objetivos fundamentais do ensino primário. Busca-se, com essa mudança, um modelo de ensino com menos foco na memorização e instrumentalização do indivíduo e mais ênfase no aspecto científico. Essas ideias são aprofundadas bem mais tarde com a ampla discussão sobre ensino intuitivo e, posteriormente, com a adoção dos ideais escolanovistas.

Apesar de ensaiar tais mudanças, como dissemos, o ensino cearense vive um movimento pendular entre o velho e o novo, o arcaico e o moderno. E se em relação ao currículo vemos esboçadas ideias inovadoras, em relação aos

processos avaliativos, perdura a velha filosofia da memorização e medição dos conhecimentos.

No cotidiano da sala de aula, a avaliação feita pelo professor tem como estratégia a sabatina³², a leitura, o ditado, a recitação de trechos memorizados, entre outros. Ao final do ano letivo, cabe ao professor, com base em sua observação e avaliação dos alunos, enumerar aqueles que julga prontos a serem submetidos a exame. De acordo com o Regimento de 1915 “[...] o professor enviará ao respectivo Inspector escolar a relação dos alumnos que tiverem de ser submetidos a exames” até 15 de outubro de cada ano (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 100). Este, por sua vez, determina a data e local de realização dos exames, que na capital devem ser feitos em prédio público e no interior do estado, em locais onde não houver edifícios públicos, nas próprias salas de aula (ibidem, art. 102).

Os alunos submetidos a exame são avaliados por uma comissão que reúne o inspetor escolar, o professor da cadeira e “[...] dous cidadãos idoneos escolhidos pelo inspector” (ibidem, art. 103). Na ocorrência de impedimento do inspetor escolar se fazer presente ao exame, determina o referido artigo no parágrafo primeiro que o mesmo seja substituído por um dos membros do conselho escolar. Ainda em relação à composição dessa comissão, o mesmo artigo orienta, no parágrafo segundo, que no caso da avaliação de meninas “fará parte da commissão uma senhora que examinará em costura” (ibidem).

As provas, que são atribuição da comissão de avaliação, têm como base os programas de ensino de cada classe (ibidem, art. 104). Estas são se três tipos: práticas, escritas e orais, variando conforme a matéria. De acordo com o documento “[...] serão praticas as provas de calligraphia, desenho e costura. Escriptas, as de dictado e de composição. Oraes, todas as outras provas” (ibidem, art. 106).

Os exames podem ser de progressão de uma classe a outra ou exames finais (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 63, § 1º). Em qualquer dos casos

³² Sessão de perguntas acerca das lições recebidas.

é atribuída ao aluno uma nota de zero a cinco que correspondem respectivamente aos seguintes conceitos de avaliação: péssima, má, medíocre, sofrível, boa, ótima (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 113).

Nas escolas de curso integral, ou seja: Escolas de segundo grau e Grupos Escolares, são realizados exames de progressão nas quatro primeiras classes e exame final na quinta. Nas escolas elementares de primeiro grau, onde só funcionam as três primeiras classes, são realizados anualmente exames “de passagem” nas duas primeiras classes e exames finais na terceira. (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 63, § 2º, 3º, 4º).

A progressão de uma série a outra ou a certificação de conclusão do ensino primário ocorre mediante a aprovação do aluno nos exames, que se dá pela obtenção de média final das cadeiras superior a 2. Entre os aprovados “o gráo 5 equivale á aprovação com distincção; 4 á aprovação plena, 3 á aprovação simples (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 144, § Único).

Em relação à certificação cabe destacar que assim como existem dois graus de ensino primário também existem dois tipos de certificados, o de primeiro grau, conferido aos alunos das escolas de primeiro grau aprovados na terceira classe; e o de segundo grau destinado aos alunos das escolas de segundo grau aprovados na quinta classe (ibidem, art. 65). Aos alunos das escolas de curso integral, ou seja, escolas de segundo grau, todavia não é facultado realizar o exame final do primeiro grau na terceira série e receber o certificado de conclusão dessa etapa. Estes só fazem exames finais ao final do segundo grau primário. Esta é mais uma das inúmeras particularidades que tornam o sistema de ensino primário cearense tão diversificado, com instituições educacionais tão diferentes entre si. É dessas instituições e de suas peculiaridades que nos ocuparemos a partir daqui.

4.2. Espaços de ensinar e aprender: tecendo uma história sobre a escola primária do início do século XX no Ceará

O século XX herda um sistema de instrução primária caracterizado pela desordem, pobreza e descaso. Um mapa³³ da Instrução Primária Cearense do final do século XIX indica que, somando-se o número de escolas/cadeiras de ensino primário de cada uma das quatro categorias então existentes, o estado do Ceará possui, em 1896, 259 (duzentos e cinquenta e nove) escolas primárias (CEARÁ, Relatório, 1896, p. 40-41). É um número bastante reduzido em relação à extensão territorial e ao número de habitantes do Ceará. Isso evidencia um déficit educacional grave.

A situação se agrava ainda mais se considerarmos que o fato de essas escolas existirem legalmente não garante que estejam em funcionamento. Das escolas mencionadas apenas 168 (cento e sessenta e oito) encontram-se providas, ou seja, possuem professores. As escolas desativadas correspondem, portanto, a mais de 35 % (trinta e cinco por cento) do total. A matrícula total dessas escolas atinge a soma de 9.088 (nove mil e oitenta e oito) alunos, sendo a frequência média pouco mais de 56 % (cinquenta e seis por cento), ou 5.151 (cinco mil cento e cinquenta e um) em números absolutos.

Como se percebe, o ensino primário cearense enfrenta sérios desafios nessa fase, entre eles o de alcançar uma estrutura adequada às necessidades da educação. A partir daqui buscaremos então caracterizar e compreender como se constitui o espaço físico onde essa instrução acontece.

A estrutura física e material da escola primária é um dos temas mais recorrentes no diálogo estabelecido com as fontes. Esse debate sempre vem revestido de reivindicações de melhoria ou de reconhecimento do Poder Público da inadequação das instalações dos espaços públicos destinados à educação. Os principais problemas identificados em relação a esse aspecto dizem respeito à

³³ Ver anexo A.

ausência de prédios adequados à instalação de escolas; à deficiência de escolas e sua má distribuição; à falta de recursos financeiros, físicos e materiais.

Tais aspectos se evidenciam em maior ou menor proporção de acordo com o tipo de escola. Em relação a esse assunto cabe destacar que o aparentemente simples ato de identificar e caracterizar os tipos diferentes de organizações escolares existentes nesse período já constitui um desafio. A oferta de ensino fundamental percorre caminhos sinuosos e de acordo com o Regulamento de 1905 deve ser efetivada:

- 1º Nas escolas primárias mantidas pelo Estado.
- 2º Na escola de aplicação anexa à Escola Normal.
- 3º Nas escolas primárias mantidas pelas municipalidades.
- 4º Nas escolas noturnas e dominicais.
- 5º Nas escolas particulares (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 1º).

Como vemos, são múltiplas as formas e dimensões de organização. Somente na esfera pública verificamos, nesse artigo, a existência de quatro tipos de instituições de ensino primário. Além dessas, há que lembrar os grupos escolares, mencionados em capítulo específico do Regulamento em análise. Esse modelo de instituição educacional pública despontava no estado como promessa de uma escola primária ideal, dividindo espaço com os demais modos de organização do ensino.

O que é importante ressaltar, neste caso, é que, para cada um desses modelos de instituição, se tinha uma realidade e uma dinâmica diferente de funcionamento, o que sem dúvida interferia no trabalho docente. Deixando de lado as escolas particulares e também a escola de aplicação, da qual trataremos em momento posterior por estar diretamente relacionada à formação docente, vejamos as principais características da escola pública primária cearense.

Na tipologia de escola primária cearense do início do século XX são identificados modelos diferentes de organização e estrutura escolar. Na figura 10, abaixo, fizemos o exercício de sistematização dos tipos de escolas então existentes.

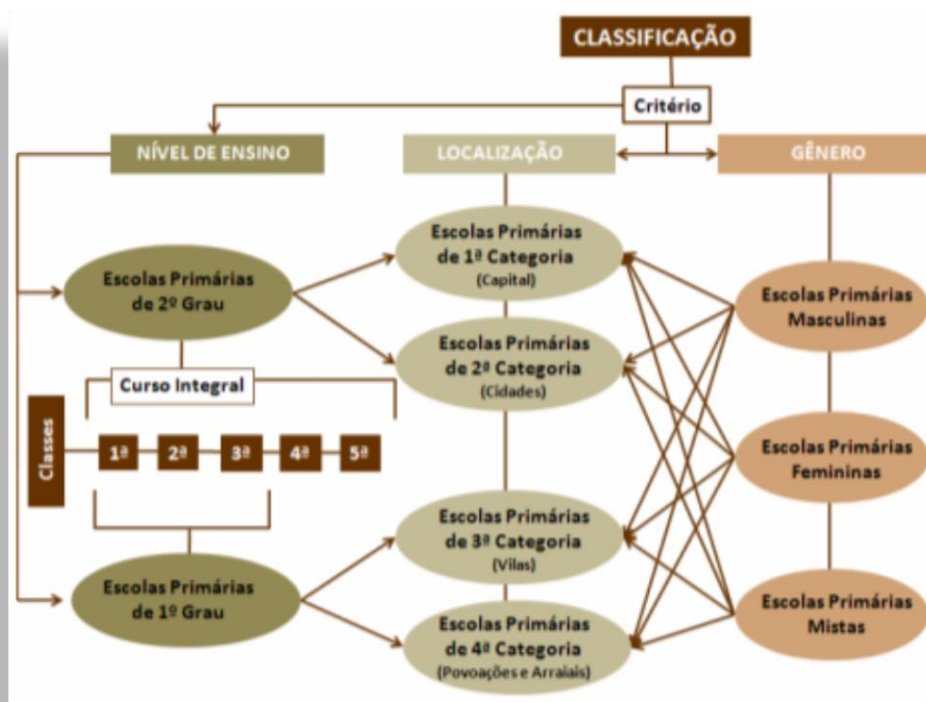


Figura 10: Representação gráfica da classificação das Escolas Primárias Cearenses
Elaboração da autora

Conforme demonstrado no diagrama, as escolas podem ser classificadas a partir de diferentes aspectos. A começar pela localização estas são categorizadas em primeira, segunda, terceira e quarta categorias, que correspondem respectivamente às escolas: da capital; das cidades; das vilas; e das povoações (CEARÁ, Regulamento, 1881, art. 26). A reforma do ensino, ocorrida em 1905, não altera essa classificação, apenas acrescenta que da quarta categoria passam a fazer parte também as escolas de arraiais (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 12).

Outro critério de classificação diz respeito ao público atendido. De acordo com a última fonte citada, “as escolas publicas do Estado serão especiais para cada sexo e mixtas” (ibidem, art. 5) sendo estas últimas e as do sexo feminino “[...] exclusivamente regidas por senhoras” (ibidem, art. 6). As escolas destinadas a atender o público masculino comportam a regência de professores de ambos os sexos. A ideia de mulheres educando meninos, todavia, ao que

parece não é bem aceita e, embora aconteça, essa prática é bastante criticada pelo Poder Público.

Além da classificação por sexo e por localização, as escolas são identificadas pelo grau de ensino que ofertam. Como vimos no tópico anterior, o ensino primário é dividido em dois graus e cada um desses “cursos” é ofertado em uma escola específica. Assim, estabelece a legislação educacional cearense: “segundo a extensão dada ao ensino, as escolas publicas do Estado serão de 1º e 2º grão” (ibidem, art. 19). Constituem escolas de primeiro grau as instituições isoladas de terceira e quarta categorias e de segundo grau as de primeira e segunda (ibidem, arts. 20 e 21). Nas escolas de primeiro grau, portanto, funcionam as três primeiras séries do ensino primário, que constituem o curso primário de primeiro grau. As escolas de segundo grau possuem o curso primário integral que abrange as cinco séries do ensino primário.

Cabe destacar que essa é a classificação dada às escolas isoladas de ensino primário. Além dessas, surgem, no Ceará, a partir de meados da década de 1900, os Grupos Escolares, uma nova forma de organização escolar. Destes, trataremos em tópico adiante. Por ora, vejamos algumas características das escolas isoladas.

4.2.1. A resistência da cultura das Escolas Isoladas

Como vínhamos discutindo, são diversos os aspectos que afetam a escola primária e, por consequência, a difusão e qualidade do ensino público no período estudado. Despontando como um dos principais problemas neste sentido a ausência de prédios escolares é assunto recorrente nas fontes analisadas vindo, em diversas situações, a ser apontada como uma das causas do fracasso do ensino primário.

Questão antiga, a carência de prédios escolares está enraizada nos distantes anos do período colonial. Sobre esse assunto é ilustrativo o caso da expulsão dos jesuítas de Portugal e por extensão, do Brasil, por ocasião da Reforma Pombalina. Citando Fernando de Azevedo, Quillici Neto (2007, p. 32) diz que essa Reforma acarretou o fechamento “de 24 colégios, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e escolas de ler e escrever”. Com o advento da Reforma Pombalina temos um retrocesso educacional no que diz respeito ao aspecto estrutural, pois a mesma “[...]produziu reflexos imediatos na Colônia, provocando o desmoronamento do aparelho de Educação montado pelos padres da Companhia de Jesus” (ibidem). Após esse episódio a instrução pública, antes baseada na seriação passou a ser ofertada em aulas isoladas sem articulação entre si “levando o ensino brasileiro ao caos” (NISKIER, 2001, p. 34). De acordo com Seco e Amaral (s/d, p. 7), sem os jesuítas faltou mão-de-obra e o ensino foi entregue a “professores leigos e mal preparados”.

Podemos dizer que, se não é aí que nasce a discussão sobre adequação do espaço físico escolar no Brasil, é a partir de então que a discussão se intensifica. Esse debate é alimentado não só pela carência de tal estrutura, mas também pelo caráter estatal que a educação vai adquirindo a partir daí. Nesse sentido, passa a ser uma preocupação do Poder Público providenciar a estrutura física para abrigar suas escolas. A existência de prédios adequados ao ensino torna-se não apenas uma necessidade pedagógica, mas uma maneira palpável de governantes difundirem seus feitos. Diante dos muitos problemas enfrentados no campo educacional os edifícios escolares parecem funcionar como uma espécie de cartão de visitas que atenua a imagem negativa da instrução pública.

O Regimento das Escolas Primárias expedido em 1915 dedica boas linhas a esse tema. Num movimento de admissão da falta de condições do estado de prover essas escolas da estrutura física adequada, o Poder Público anuncia, já no primeiro artigo do documento, que “enquanto não houver edificios publicos apropriados ás escolas primarias, funcionarão estas em casas alugadas [...]” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 1º).

Visando o fácil acesso dos alunos e o melhor aproveitamento do ensino as *casas-escolas* devem estar situadas em local “[..] sadio, bem arejado, de fácil acesso, central e arredio de estabelecimentos nocivos quer á saúde quer á moral dos alumnos” (ibidem, art. 3º). Considerando que via de regra a *casa-escola* também é a residência do professor, o documento estabelece ainda que as aulas aconteçam “[...] na sala principal que deve ter suficiente capacidade para sessenta alumnos” (ibidem, art. 2º).

Essas escolas, em geral, eram improvisadas em um cômodo da própria casa do professor que recebia do governo uma ajuda para as despesas. Diante da impossibilidade de representar por meio de imagem a fisionomia da escola isolada é oportuno resgatar um autor da época que frequentou uma escola dessa natureza. Nos trechos a seguir, Barroso (1989, p. 19) rememora sua infância e narra a história de uma tia que fora professora primária na Fortaleza da virada do século XIX para o século XX.

Gostando de ensinar crianças, organizara na vasta sala de visitas do nosso sobrado uma escola dessas que vulgarmente se chamam de tico-tico. Tomava a terça parte da sala, junto à entrada. Duas filas de cadeiras paralelas e, ao fim, uma poltrona ao pé duma mesinha. As cadeiras eram todas diferentes, porque não pertenciam à escola e sim aos alunos. Cada qual trazia a sua. Havia-as baixas e altas, de vime e de lona, austríacas e francesas, de faia e de jacarandá, de pé de garra e de pé de cachimbo.

[...]

A aula principiava à dez e meia, depois do nosso almoço, e ia até duas da tarde. A casa toda se enchia com o reboliço de mais ou menos uma dúzia de meninos e meninas. Sua cantoria monótona ecoava na rua erma:

Um B com A – BA

Um B com E – BE

Um B com I – BI

Um B com O – BO

Um B com U – BU

BA – BE – BI – BO – BU

Embora se refira a uma escola particular, seu relato representa, em quase tudo, a realidade da escola pública primária, diferenciando-se quanto ao número de alunos atendidos - no geral muito maior – e em relação à falta de recursos, mais grave na escola pública, visto que os pais da escola particular têm melhor situação financeira.

Vislumbrando a possibilidade de o estado possuir sua própria estrutura escolar, o Regimento de 1915 determina que “as casas de escola que tiverem de ser construídas pelo estado, deverão conter uma sala de classe, um vestibulo, um pátio de recreio, privadas e mictório em numero suficiente” (CEARÁ, Regimento, 1915, art. 5º). O documento estabelece também detalhes como tamanho, altura, cor e formato das salas, tamanho e tipo dos bancos escolares, disposição destes no espaço da sala etc. A riqueza de detalhes apresentada na legislação contrastava com a realidade das escolas. Diversos ofícios de escolas dirigidos à SENIJ ou aos inspetores escolares são portadores de solicitações de materiais e relatos de condições inadequadas de funcionamento das escolas e da total ausência de mobiliário e materiais pedagógicos.

Estas e outras questões contribuem para o debate sobre reforma no sistema de ensino público desse período. No final da década de 10, momento em que muito se ventilava a ideia de uma reformulação geral da instrução pública, o ensino primário continua a ser ofertado, em sua grande maioria, nas escolas isoladas de primeira, segunda, terceira e quarta categorias e nos poucos grupos escolares criados. (CEARÁ. Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, 1918, p. 7).

Em documento do ano seguinte, são apontadas as causas do fracasso do ensino nessas instituições e a falta de prédios escolares desponta como um dos principais entraves.

A falta de casas. Em geral as escolas carecem de mobiliário e de condições higienicas. A maior parte das escolas do interior e mesmo da capital continuam a funcionar em salas pequenas, acanhadas, sem condições pedagogicas e de hygiene, e, além do mais alugadas pela propria professora . Muitas vezes a professora reside fora da escola, o que a obriga a reduzir o tempo de aulas e a subordinar o horario do ensino á sua chegada. (CEARÁ. Relatório, 1919, p. 8, grifos do original).

Percebemos nessa transcrição que o significado da expressão “falta de casas” é mais complexo do que a simples ausência de edifícios adequados à instalação das escolas. Aí está entrelinhada a incapacidade do Poder Público em prover recursos suficientes ao professor para que este possa arcar com as

despesas de aluguel. Essa constatação se apoia em documento anterior que afirma:

Com a verba ridicula que o Estado proporciona para o aluguel de casa ás escolas de ensino correspondente, mal encontram as professoras de arraial na Capital do Estado, cubiculos infectos e sem hygiene, em que o ensino quase sempre é correspondente ao triste sitio em que se ministra. (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 7, grifo do original).

Outro ponto a ser destacado é que além de, por si só, constituir um problema para o ensino primário, a “falta de casas” acarreta muitos outros, como a redução da carga horária das aulas que tem como conseqüências: “a falta de frequencia e nenhum progresso dos alumnos, a falta de confiança na escola, por parte das famílias, desanimo da professora e desperdício dos dinheiros publicos” (ibidem).

Além da falta de edifícios próprios, há uma carência generalizada dos mais diversos tipos de material, a exemplo de mobiliário e material didático. A esse respeito, a informação colhida em relatório de 1918 é de que no ano anterior “as escolas públicas do Ceará, não só as do interior como tambem da propria Capital, se achavam inteiramente desprovidas de moveis e do respectivo material escolar” (CEARÁ. Relatório, 1918, p. 9, grifos nossos). Com exceção dos grupos escolares, ressalta, são raras as que possuem algum tipo de estrutura material, sendo essa carência generalizada.

A pesquisa documental permitiu identificar vários ofícios de solicitação dos mais elementares tipos de materiais didáticos à SENIJ. Esses documentos são expedidos por escolas do interior e da capital do estado, desde as mais bem localizadas e aparelhadas, como a Escola de Aplicação do Curso Normal, até as mais pobres em povoados distantes. No exemplo abaixo um ofício da Escola Normal, a segunda maior do estado.

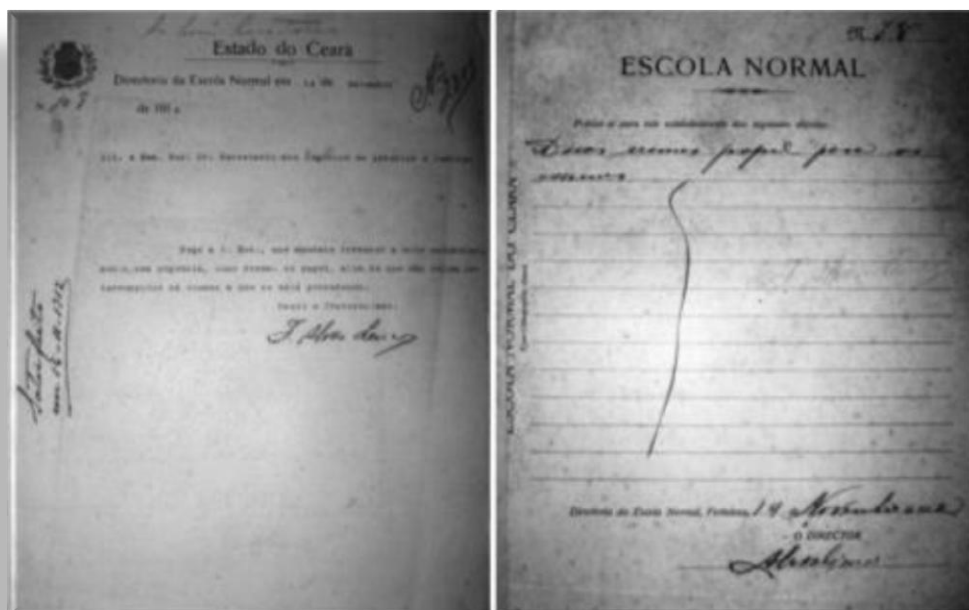


Figura 11: Ofício nº 109, da Escola Normal à SENIJ (1912)
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

No ofício acima, datado de 14 de novembro de 1912 e dirigido ao Secretário da SENIJ, o diretor da Escola Normal diz: “Peço a V. Exc., que mandeis fornecer a este estabelecimento, com urgência, duas resmas de papel, afim de que não sejam interrompidos os exames a que se está procedendo”. (ESCOLA NORMAL, Ofício nº 109, 1912).

Outras escolas se ressentem de itens ainda mais elementares ao desenvolvimento do ensino, como carteiras, quadro-negro, compêndios, etc. Esta dedução advém do exame de livros de inventário de algumas escolas. Exemplo dessa situação, a figura 12, apresenta o inventário de 1908, de uma escola primária localizada em Fortaleza.

Quantidade de material de ensino da Escola Pública Mista de Arraial do Colégio, em Arraial do Colégio, registada pela professora Antonia Xavier Pinto.

✓	Objectos	Quantidades	Cidade	Entidade	Observações
1	carteiras	pedra	Arraial do Colégio	de madeira	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	lanceis	"	Arraial do Colégio	"	
2	cadeiras	de ferro	Arraial do Colégio	"	
2	cadeiras	de ferro	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	
1	cadeiras	"	Arraial do Colégio	"	

Arraial do Colégio, 2 de Março de 1908
A. Professora Antonia Xavier Pinto
O Inspector

Figura 12: Folha do livro de inventário da Escola Pública Primária de “Arraial do Colégio” (1908)
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

A figura acima é de uma página do livro de inventário de material de ensino da Escola Pública Mista de Arraial do Colégio. As informações apresentadas pela diretora, Antonia Xavier Pinto, referem-se ao ano de 1908. O quadro 08, abaixo apresenta a transcrição das informações.

<i>Numero</i>	<i>Objectos</i>	<i>Qualidades</i>	<i>Estado</i>	<i>Entrada</i>	<i>Observações</i>
8	carteiras	cedro	estragadas	6 de janeiro	
1	quadro preto		estragado		
1	bancas		nova		
3	cadeiras (ilegível)	cipó	novas		
1	escrivanha	ferro	nova		
1	tympano		novo		
1	regua	cedro	nova		
1	relogio	pinho	novo		
4	livros	embrancos	novos		
1	regulamento				
1	regimento				

Quadro 08: Transcrição da figura 12

A análise do documento denuncia a pobreza material da escola não só em relação ao número de itens e tipos de equipamentos/materiais existentes, como também em relação ao estado destes. Na quarta coluna, a professora informa que os dois primeiros itens descritos – “carteiras” e “quadro preto” - elementares ao funcionamento da escola, estão deteriorados. Ressalte-se que, além das más condições de alguns objetos, a lista de material do inventário é muito inferior à lista de material escolar básico a cada escola primária, prevista no Regimento de 1915, conforme verificamos na citação seguinte.

Art. 14 – O material escolar compreenderá bancos-carteiras em numero suficiente para a frequência dos alumnos.

Pequena banca para o professor e 4 cadeiras communs.

Um estrado de 0^m,20 de altura e 1^m,20 de largura. (O estrado poderá occupar toda a largura da sala).

Um relógio de parede.

Armarios para o museu escolar e a biblioteca.

Uma collecção de pesos e medidas do systema métrico.

Uma collecção de solidos geometricas.

Um mappa-mundi e cartas Parietaes da America, da Europa e do Brazil.

Um quadro preto de madeira montado sobre cavallette e outro quadriculado.

Uma regoa.

Cabides, talha para agua com a respectiva caneca (CEARÁ, Regimento, 1915)

A carência de mobiliário e material escolar se estende às demais instituições não estando restrita às escolas menores. Na figura seguinte, a direção da Escola Normal comunica o fechamento da Escola de Aplicação, por mais de uma semana, devido à inexistência de mobiliário.

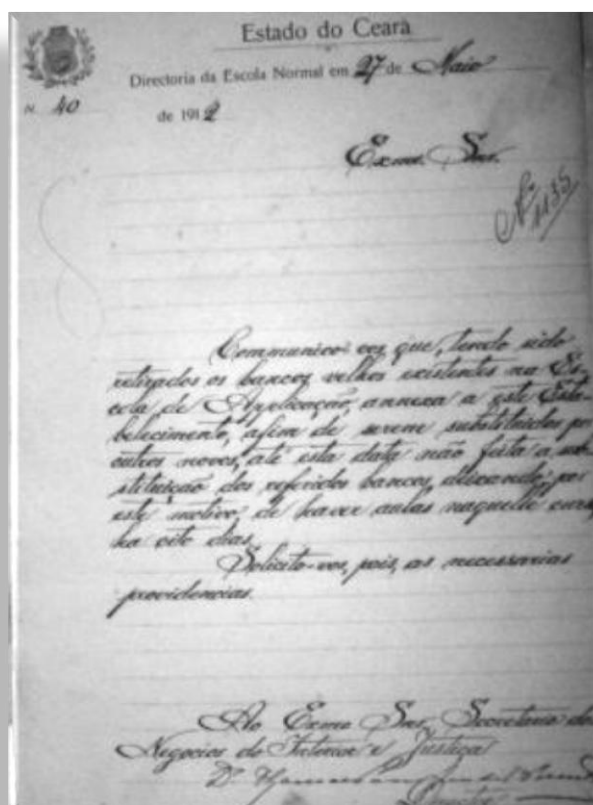


Figura 13: Ofício nº 40, da Escola Normal à SENIJ (1912)
Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

Diz o texto do ofício que a escola teve seus bancos escolares velhos retirados “[...] a fim de serem substituídos por outros novos [...]”. Todavia como estes ainda não foram substituídos há oito dias a escola está sem funcionamento (ESCOLA NORMAL, Ofício nº 40, 1912).

O cruzamento de informações de ofícios expedidos pelas escolas, livros de inventários, relatórios entre outros nos autoriza a dizer que o atendimento a tais solicitações é bastante irregular. O mais comum, ao que tudo indica, é a quase total desassistência por parte do Poder Público.

No relatório da SENIJ, de 1918, o secretário diz que no ano anterior “as escolas publicas do Ceará, não só do interior como também da própria capital, se achavam inteiramente desprovidas de moveis e do respectivo material” (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 9, grifos nossos). Na sequência do documento lê-se:

Raras eram as que os possuíam, e a não serem os Grupos Escolares, a mesma carencia se observava por toda parte. Em algumas escolas inspectores e professoras mais solícitos procuravam obter por eprestimo alguns moveis e faziam com que os alumnos levassem para a escola a cadeira e mesa de que se serviam. Outros, seguindo a regra geral da desidia, permittiam que, em suas escolas, os alumnos se accomodassem para lei (sic), em pequenas caixas, que depois utilisavam para escrever, á guiza de carteiras, assentando-se no proprio sólo. Era essa, e ainda é, em muitas partes, a feição de que se reveste uma escola publica, cuja única representação visível, é a professora, com suas qualidades inherentes de falta de estímulo, e, por vezes, de incompetência (ibidem, grifos nossos)

O relato mostra que o Poder Público reconhece o problema assim como deixa transparecer a intolerância deste com os professores que não conseguem driblar com criatividade tais adversidades. Ressaltemos que no próprio discurso governamental, por vezes, é mencionada a total falta de condições financeiras das famílias, o que nos leva a crer que, em relação à solução aludida pelo secretário, a questão não fosse apenas de desídia, mas talvez, também, de falta de condições financeiras dos alunos.

O mesmo documento lista³⁴ as 112 (cento e doze) instituições que fizeram solicitação de móveis ao governo no ano anterior, 73 (setenta e três) escolas e 3 (três) grupos escolares teriam sido atendidos. Observemos, portanto, que 36 (trinta e seis) escolas deixam de ser atendidas. O atraso ou não atendimento às escolas enfrenta, além das questões econômicas já discutidas, outros fatores que concorrem para o adiamento da solução do problema. Segundo a mesma fonte “uma das dificuldades de prover a escola de mobiliário é a falta de pessoas qualificadas que os fabriquem nos locais onde as escolas estão instaladas” (ibidem). Muitos artesãos ao tomarem ciência que a fabricação dos móveis deve seguir modelo e projeto previamente estabelecidos desistem do serviço, conforme ratifica a transcrição abaixo.

³⁴ Para ver a lista de escolas verificar o anexo F.

[...] foram, porém, tantas as dificuldades oriundas da nova feição desse material escolar, [bancos-carteiras] partidas dos encarregados de fazel-a executar, muitos das quaes desistiam do intuito, ante a idéa de executar um trabalho mediante uma planta, previamente estabelecida (ibidem, p. 10).

No trecho, o Secretário de estado se refere à fabricação do mobiliário escolar de acordo com os parâmetros determinados no regimento interno das escolas primárias. Em presença da dificuldade de fabricação desse material em grande escala com o fim de distribuí-lo às escolas, a Secretaria dos Negócios do Interior resolve deixar a tarefa a cargo dos inspetores de ensino de cada localidade (ibidem).

Outros problemas tão graves quanto a falta de material e mobiliário são relatados nessas correspondências. A falta de condições físicas e sanitárias das casas de escola aparece como um problema frequente. Queixas dos professores quanto às más condições de iluminação e ventilação, quanto ao reduzido espaço físico, etc., também marcam presença. Na figura 14, o diretor da Escola Normal relata a difícil situação enfrentada na Escola Normal do estado.

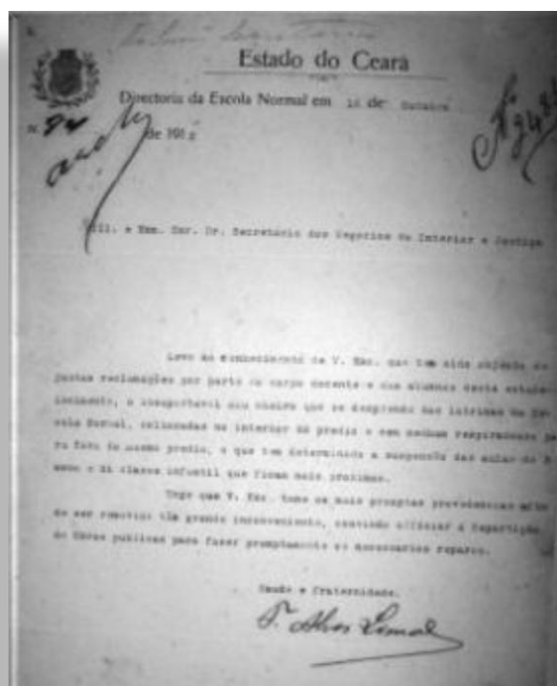


Figura 14: Ofício nº 94, da Escola Normal à SENIJ (1912)
Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

A situação relatada no documento acima em nada lembra a orientação legal relativa às condições de higiene da escola. Conforme vimos anteriormente o Regimento de 1915, em seu artigo 26, dá relevo à essa questão. Entre outras muitas orientações o documento destaca que, nas escolas, fossas e latrinas devem ser isoladas das salas de aula, não tendo qualquer contato com estas. Como se vê não é essa a situação relatada no ofício expedido pela Escola Normal, a segunda maior instituição educacional do estado. O documento, representado na figura 14, é datado de 16 de outubro de 1912 e dirigido ao Secretário da SENIJ. Neste, comunica o então diretor da instituição:

Levo ao conhecimento de V. Exc. que tem sido motivo de justas reclamações por parte do corpo docente e das alunas deste estabelecimento, o insuportavel mau cheiro que se desprende das latrinas da Escola Normal, collocadas no interior do predio e sem nenhum respiradouro para fora do mesmo predio, o que tem determinado a suspensão das aulas do 3º ano e da classe infantil que ficam mais proximas.

Urge que V. Exc. tome as mais promptas providencias afim de ser removido tão grande inconveniente, convindo officiar á Repartição de Obras publicas para fazer promptamente os necessarios reparos (ESCOLA NORMAL, Ofício nº 94, 1912, grifos nossos).

Como percebemos estes não são problemas apenas de inadequação ao ensino, mas de impedimento à realização deste. A situação em que se encontra a Escola Normal, instituição localizada na capital do estado e reconhecidamente de elite, nos faz refletir sobre as condições sanitárias das escolas menores, afastadas das cidades, que atendiam a população pobre.

As questões pontuadas: carência de prédios e de mobiliário escolar, falta de condições físicas das casas-escolas, condições sanitárias inadequadas etc., interferem, sobremaneira, na dinâmica escolar chegando, muitas vezes, a impedir a realização das aulas. Isso é muito grave, mas não tanto quanto a absoluta falta de material didático-pedagógico, problema dos mais incômodos aos professores. Em relação a problemas como ausência de prédios públicos, falta de mobília etc., pode-se fazer uso, e efetivamente se faz, da improvisação. Porém, quando se trata da falta de material como compêndios, por exemplo, fica mais difícil, mesmo porque a orientação legal é de que o professor não se utilize de livros que não os oficialmente adotados nas escolas.

Ofícios de escolas primárias dirigidos à SENIJ, bem como aos inspetores escolares, deixam transparecer que o abandono das escolas no que se refere ao provimento de materiais didáticos e pedagógicos como compêndios, livros, mapas, entre outros, é gritante. Uma das consequências mais graves dessa situação é o desestímulo das crianças e o conseqüente abandono escolar.

Ao tratar do abandono escolar especificamente na zona rural, o presidente do estado afirma que a fuga de alunos dos bancos escolares se deve em parte à falta de conscientização dos pais da necessidade de educar seus filhos. Fator também determinante nesse caso são as escassas condições financeiras de tais famílias que impossibilitadas de “adquirir os livros e o vestuário indispensáveis a frequência de uma escola” (CEARÁ. Mensagem, 1918, p. 33-34) afastam seus filhos da instrução esperando pela iniciativa do Poder Público. Esperança vã, já que “o Governo, por sua parte, não dispõe de verba para esse fim, e somente com suas quotas provenientes das loterias federais há ocorrido a uma ou outra necessidade que se tenha manifestado a esse respeito” (ibidem, p. 34). Fica claro que a saída para esse impasse é a intervenção do Poder Público, solução esta apontada pelo presidente. A despeito de reconhecer as limitações do estado afirma ele que “às escolas de povoação deviam ser fornecidos os livros indispensáveis às crianças pobres; e uma vez que não podemos chegar a perfeição de lhes facultar tudo quanto precisam, deveríamos ao menos prover-as do instrumento indispensável para o aprendizado” (ibidem). Essa discussão, embora se debruce sobre as questões das escolas isoladas como um todo, dão especial ênfase às escolas de quarta categoria que legalmente “[...] correspondem as escolas situadas nas povoações” (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 7). Contudo, seguindo a trilha dos interesses e favorecimentos políticos associada às lacunas na legislação a situação tornou-se muito mais complexa, favorecendo a abertura desse modelo de escola até mesmo na capital do estado. De acordo com o documento citado embora se intitulem “de arraiais” são facilmente encontradas “por uma aberração do senso prático, cadeiras dessas categorias, na própria Capital e mesmo nas ruas mais centrais da cidade” (ibidem). Diante disso, lembra o então secretário de governo: “seria certamente uma medida acertada e proveitosa, uma reforma relativa às escolas de 4ª. categoria, que por

aqui pullulam, e cuja existência não se compreende nos meios em que se a vê funcionar” (ibidem). A despeito das polêmicas envolvendo essas organizações, as escolas isoladas apresentam crescimento durante o período. Na tabela 09, apresentamos, com base nas informações obtidas nas mensagens e relatórios do período, a estatística dessas instituições nos primeiros anos do século XX.

Tabela 09
Estatística das escolas primárias cearenses (1901-1907)

ANO	CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO POR SEXO			SUBT.	TOT.
		MASCULINA	FEMININA	MISTA		
1901	Primeira	8	12	1	21	246
	Segunda	32	35	6	73	
	Terceira	29	28	25	82	
	Quarta	7	4	59	70	
	Subtotal	76	79	91	-	
1902	Primeira	8	12	1	21	246
	Segunda	33	36	6	75	
	Terceira	29	28	25	82	
	Quarta	5	3	60	68	
	Subtotal	75	79	92	-	
1903	Primeira	8	12	1	21	246
	Segunda	33	36	6	75	
	Terceira	29	28	25	82	
	Quarta	5	3	60	68	
	Subtotal	75	79	92	-	
1904	Primeira	8	12	4	24	271
	Segunda	32	35	7	74	
	Terceira	30	29	25	84	
	Quarta	4	2	83	89	
	Subtotal	74	78	119	-	
1905	Primeira	8	12	4	24	272
	Segunda	33	35	6	74	
	Terceira	30	30	24	84	
	Quarta	4	2	84	90	
	Subtotal	75	79	118	-	
1906	Primeira	8	12	4	24	295
	Segunda	33	35	7	75	
	Terceira	30	41	14	85	
	Quarta	107	2	2	111	
	Subtotal	178	90	27	-	
1907	Primeira	8	8	3	19	314
	Segunda	32	36	7	75	
	Terceira	30	29	26	85	
	Quarta	3	2	130	135	
	Subtotal	73	75	166	-	

Fonte: Mensagens governamentais e Relatórios da SENIJ do período de 1900-1910
Elaboração da autora

A tabela apresenta o quantitativo de escolas por sexo, por categoria e por ano. Se observarmos apenas as colunas 1 e 7, verificaremos que, ao final do período, o estado possui 68 escolas a mais que no início do século, o que representa um crescimento de cerca de 28 % (vinte e oito por cento) do setor. O acompanhamento dos dados ano a ano indica que houve crescimento contínuo, o que não ocorre quando analisamos o crescimento por categoria ou classificação, conforme mostra o gráfico 08.

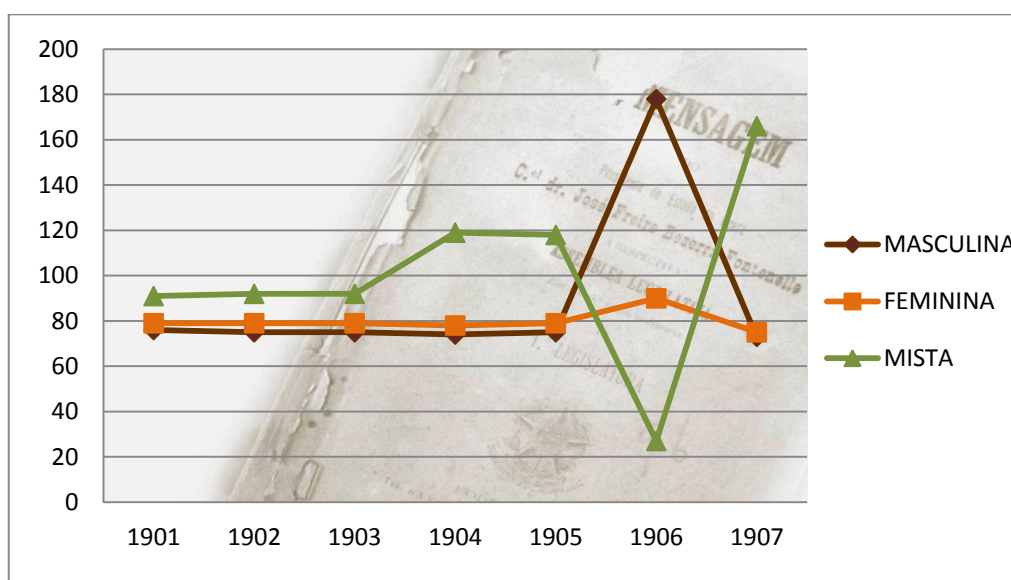


Gráfico 08: Evolução do número de escolas primárias cearenses por sexo
 Fonte: Relatórios da SENIJ do período de 1900-1910
 Elaboração da autora

Conforme mostra o gráfico 08, embora apresente uma queda quase imperceptível entre o início e o final do período, o número de escolas femininas é o que menos se modifica. Há um pequeno crescimento em 1906, seguido de leve queda no ano seguinte.

O mesmo não ocorre com as escolas masculinas e mistas. As curvas referentes a essas escolas apresentam desvio acentuado entre 1905 e 1907. De 1905 a 1906, há um grande aumento no número de escolas masculinas e uma queda relativa no número de escolas mistas. As fontes revelam não se tratar de extinção ou criação de unidades escolares, mas sim de conversão de várias

escolas mistas em escolas masculinas, mudança da qual não nos foi possível apurar as causas.

De 1906 a 1907, o movimento das curvas revela o contrário: o número de escolas masculinas cai e o de escolas mistas aumenta. Considerando que escolas masculinas somente podiam ser regidas por homens e visto que há uma clara carência destes no magistério primário, deduz-se que esse fator tenha sido responsável pela reversão do quadro descrito.

Considerando a evolução do número de escolas por categoria percebemos que não há grandes alterações, apenas um contraste que se mantém entre as escolas de primeira categoria e as demais. Isto se justifica pela abrangência territorial, uma vez que as escolas de primeira categoria somente são encontradas na capital e as demais se espalham por todo o interior do estado.

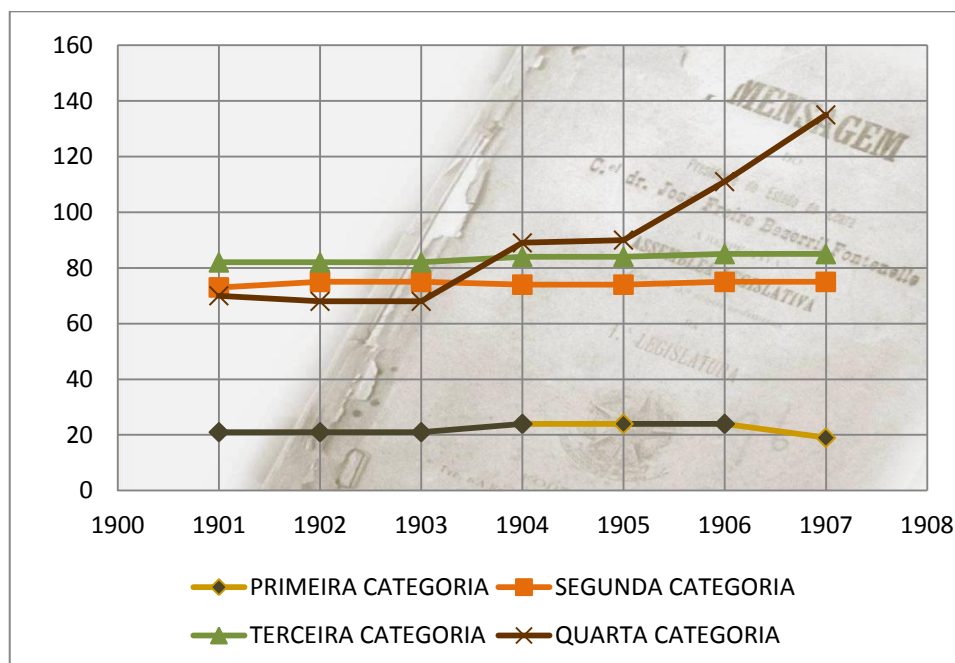


Gráfico 09: Evolução do número de escolas primárias cearenses por categoria
 Fonte: Relatórios da SENIJ do período de 1900-1910
 Elaboração da autora

De acordo com o gráfico 09 acima, as escolas de primeira categoria são as que apresentam menor variação. A curva a elas referente apresenta um crescimento pequeno entre 1903 e 1906, seguido de queda em 1907. Consultando a tabela 09, vemos que o período inicia com 21 (vinte e uma) destas escolas e se encerra com 19 (dezenove).

Movimento similar é observado em relação às escolas de segunda e terceira categorias, mesmo que nestes dois casos haja um pequeno crescimento. Estas iniciam o período com 73 (setenta e três) e 82 (oitenta e duas) escolas e encerram com 75 (setenta e cinco) e 85 (oitenta e cinco) respectivamente, o que representa um crescimento total de 12 a 14% (doze a catorze por cento).

A maior variação observada é em relação às escolas de quarta categoria que a despeito das polêmicas que protagonizam, apresentam o maior crescimento nesse período. Estas são 70 (setenta) em 1902 e 135 (cento e trinta e cinco) em 1907, um crescimento percentual de quase 95% (noventa e cinco por cento).

A partir da segunda metade da primeira década do século XX, as fontes passam a não apresentar mais o resumo estatístico da instrução pública, o que dificulta uma análise mais completa. Os registros de dados encontrados, portanto, não nos possibilitam essa riqueza de detalhes em relação ao restante do período. Em todo caso, informações pinçadas de diversas fontes, sobretudo dos relatórios da SENIJ, nos dão a dimensão global da evolução do número de escolas isoladas no estado entre 1901 e 1920.

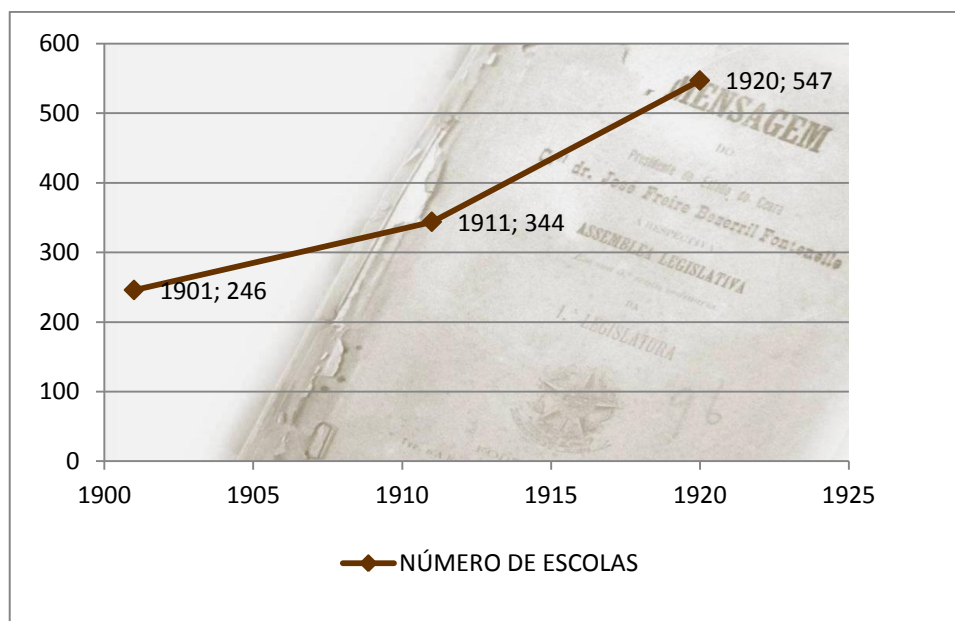


Gráfico 10: Evolução do número de escolas primárias isoladas no Ceará
 Fonte: Relatórios da SENIJ do período de 1900-1920
 Elaboração da autora

O gráfico apresenta o quantitativo total das escolas em três diferentes momentos, denotando um crescimento contínuo. De 246 (duzentas e quarenta e seis) escolas em 1901, passamos a 344 (trezentas e quarenta e quatro) em 1911 e 547 (quinhentas e quarenta e sete) em 1920. Isto significa um crescimento acumulado de mais de 120% (cento e vinte por cento) que corresponde ao crescimento anual de cerca de 6% (seis por cento) ou seja, incremento de uma média de 15 escolas por ano.

4.2.2. Grupos Escolares: promessa de renovação

Ao lado dessas escolas, sem estrutura física ou material, estão os grupos escolares que, embora em número bem inferior, gozam de prestígios e regalias inacessíveis às escolas públicas isoladas. Com uma estrutura organizacional baseada na junção de 5 (cinco) escolas em um mesmo prédio, a primeira grande diferença desse modelo de instituição diz respeito à estrutura

física, ou seja, aos prédios escolares. Essas instituições ocupavam os melhores sobrados e palacetes das cidades, contrastando com a dura realidade das casas-escolas.

O surgimento do primeiro grupo escolar cearense se dá em 1907, durante o governo de Nogueira Accioly. O diálogo com as fontes evidenciam um interesse constante desse governante em implantar o sistema de agrupamento das escolas primárias, seguindo um caminho de sucesso já trilhado por estados como São Paulo e Rio de Janeiro, referências educacionais no País.

Após muito debate é então instituído, por ato governamental de cinco de julho de 1907, o Grupo Escolar Nogueira Accioly que tendo à frente da direção a professora Anna Facó surge para atender exclusivamente o público feminino (GRUPO ESCOLAR NOGUEIRA ACCIOLY, Relatório, 1907, p. 1)³⁵.

A inauguração da instituição constituiu importante evento na capital do estado tendo sido noticiada por jornais locais. O relato da diretora do grupo dá uma dimensão da importância do acontecimento:

No dia doze do mesmo mez [julho de 1907] foi, com a solemnidade do estylo, inaugurado pelo Exm. Sr. Presidente do Estado Dr. Antonio Pinto Nogueira Accioly que, depois de expor os motivos que o levaram a criação deste Grupo e a esperança que tinha de ver surgirem delle os melhores resultados, me deu posse na directoria. Achavam-se presentes os mais distinctos funcionarios publicos, muitas pessoas gradas, as matriculandas e minhas auxiliares, as professoras publicas D. D. Margarida de Queiroz, Maria Rodrigues, Candida da Silva Freire, Maria Augusta Amaral e Edith Borges, cujas escolas foram, por designação do Governo, concentradas no Grupo.

No dia quinze (segunda-feira), tres dias depois da inauguração, começaram os trabalhos lectivos, divididos nas cinco classes de que trata o art. 2º do Regimento Supracitado, e por mim distribuídas ás professoras da maneira seguinte:

- 1ª. Classe a D. Edith Borges
- 2ª. “ “ “ Maria Augusta Amaral
- 3ª. “ “ “ Candida da Silva Freire
- 4ª. “ “ “ Maria Rodrigues
- 5ª. “ “ “ Margarida de Queiroz (ibidem, p. 1).

Ao que tudo indica, essa euforia percebida logo daria espaço às reclamações acerca dos desafios a enfrentar. A primeira dificuldade começa com a ausência de um prédio próprio. Assim, o grupo é instalado em uma casa

³⁵ Documento anexo ao Relatório da SENIJ de 1908.

alugada no centro da cidade à rua Barão do Rio Branco nº 142. (PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR, Relatório, 1913, p. 219)³⁶. Uma ideia das limitações desse edifício é dada pela então diretora do Grupo que utilizando-se de metáforas compara-o a uma vestimenta de qualidade, mas desconfortável.

[...] a exiguidade do predio que faz lembrar um vestido de boa fazenda, bem acabado, elegante, mas de proporções insuficientes, de modo que não pode ter plena liberdade de movimentos quem o traz. As salas são em geral pequenas, escuras e pouco ventiladas; duas das quaes não admittem mais de 36 alumnas, contribuindo para isso os bancos que têm o inconveniente de occupar muito mais espaço do que seria necessario (GRUPO ESCOLAR NOGUEIRA ACCIOLY, Relatório, 1907, p. 5).

Alguns anos mais tarde, após a deposição de Nogueira Accioly, as queixas da direção do grupo acerca de sua inadequada instalação são mais explícitas, alimentadas talvez pela certeza de estar livre de retaliações por parte de seu idealizador. Com todas as críticas, o Grupo permanece funcionando no mesmo prédio desde sua fundação até 1912, quando Accioly é deposto e Franco Rabelo assume a presidência do estado.

Desde sua inauguração, 12 de julho de 1907, até o fim de Setembro do anno passado [1912], funcionou o Grupo Escolar no prédio nº 142, à rua Barão do Rio Branco. Era um predio acanhado, sem ar, sem luz, contrastando com o riso franco, alegre e comunicativo das creanças. Visitado pelo atual Presidente o Exmo. Snr. Tenente-Coronel Marcos Franco Rabelo, causou-lhe má impressão; não tinha as proporções convenientes ao fim a que estava destinado. Nos primeiros dias de Outubro mandou então o illustre Presidente transferil-o para o edificio onde funcionou a Escola Normal, sito á praça Marquez do Herval, vulgarmente do Patrocinio (PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR, Relatório, 1913, p. 219).

O novo governante, portanto, seguindo um costume sobrevivente até hoje, o de desfazer ou alterar os feitos do governo anterior, propicia um benefício à sociedade fortalezense ao proporcionar novas instalações ao Grupo Nogueira Accioly. Com isso, o Grupo ganha sua primeira sede própria. O prédio, além da vantagem de ser público “[...] é mais folgado, mais claro, mais arejado e, portanto, mais higienico [...]”. Tal mudança, sem dúvida, significa relativo ganho em termos de qualidade de atendimento, contudo, as novas instalações não atendem completamente as necessidades da escola. “Accomoda bem as quatro classes; a

³⁶ Documento anexo ao Relatório da SENIJ de 1913.

1ª. Porém está, dividida em duas saletas contiguas, cheias de luz e de ar, mas de pequenas dimensões, não permitindo ás creancinhas se moverem com liberdade [...]” (ibidem).

Outra mudança estabelecida por esse governo foi em relação à nomenclatura do Grupo que a partir de então passa a se chamar “Primeiro Grupo Escolar” (ibidem). Este permaneceria funcionando no antigo prédio da Escola Normal sito à Praça Marquez de Herval, hoje José de Alencar, até o final da década de 10 (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 19). O prédio, localizado, ao lado do Theatro José de Alencar, foi preservado parcialmente e abriga, hoje, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Outros Grupos Escolares seriam criados até o final da década de 10. O Relatório da SENIJ de 1918 faz referência a esses estabelecimentos. De acordo com as informações ali obtidas, o estado possui então cinco Grupos Escolares, sendo quatro na capital e o Grupo Escolar Benjamin Barroso, em Maranguape, primeiro município cearense a ser contemplado com uma escola dessa natureza. Com excessão do Primeiro Grupo Escolar da capital, que ocupava o antigo prédio da Escola Normal, todos os outros Grupos funcionavam em prédios alugados (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 19 – 21). As justificativas utilizadas pelos defensores desse modelo institucional são muitas como verificamos a seguir:

Essas organizações estão dando *mui bons* resultados por toda parte. Ellas offerecem uma vantagem de grande monta que consiste em fazer das escolas verdadeiras repartições publicas, onde professoras e alumnos comparecem para o exercicio de uma nobre funcção publica. No grupo há uma directora que tudo fiscaliza, administrando-o superiormente, estabelecendo um só nivel a que vêem attingir, não só as professoras dedicadas como as que o não são. Nas escolas isoladas desaparece uma importante vantagem como esta, que só por si basta para justificar o grupamento das cadeiras isoladas (CEARÁ, Mensagem, 1916, p. 18).

Tal estrutura, além de favorecer a convivência e maior integração entre alunos e professores, inova ao estabelecer a gestão na escola primária. É bem verdade que, na estrutura das escolas isoladas, cada professor dirigia sua escola. Porém, arriscamos a dizer que nasce aí o modelo de gestão escolar que veio a se constituir posteriormente, baseado em um diretor que lidera o corpo docente e discente e um grupo de funcionários. Esse novo paradigma possibilita ao estado

obter maior controle dos processos de ensino, uma vez que reduz o número de escolas ao agrupá-las de cinco em cinco e cria a figura de um intermediário entre os interesses do professor e do estado: o diretor.

Constituindo medida bastante onerosa aos cofres públicos, os Grupos Escolares são, ainda assim, defendidos pelo Poder Público como a melhor opção de organização da escola primária cearense devido a seus benefícios no campo pedagógico.

É certo que o grupamento determina accrescimo de despesa, aliás insignificante, mas francamente compensado pelas vantagens pedagogicas que offerece, indiscutivelmente. Por taes motivos resolvi augmentar o numero de grupos escolares nesta capital com a criação de mais dois. Para experiencia, nas localidades, agrupei as escolas de Maranguape e submetto esta ultima parte de meu acto ao vosso esclarecido critério (ibidem).

Aqui há um embate entre o ideal e o real. Embora o estabelecimento dos Grupos Escolares seja a medida mais acertada e mesmo uma necessidade à melhoria da qualidade do ensino, o alcance das finanças públicas não comporta tal política. Oliveira (2008, p. 72) faz uma leitura diferente dessa questão. Segundo a autora, com o surgimento dos grupos escolares no início da República há “[...] o gradual desaparecimento das aulas isoladas”. É verdade que um dos objetivos da criação dessa instituição é a extinção das escolas elementares. Mas essa é apenas a promessa do Poder Público. Até ser efetivada, essa proposta tem inúmeros obstáculos a enfrentar, como a questão econômica, antes assinalada, e um longo caminho a percorrer.

As fontes evidenciam que, a despeito dos ganhos inegáveis que tal organização traria ao ensino primário, até o final da segunda década do século XX os Grupos Escolares ainda apresentam “[...] diminuta frequencia, não só devido á circumstancia de se acharem rodeados [...] das “ [...] pequenas escolas de arraial [...]” mas também “[...] pela falta de capacidade profissional de seu pessoal docente [...]” (CEARÁ. Relatório, 1918, p. 7). Seja por quais forem os motivos, o certo é que estes não dão conta de extinguir nem mesmo de reduzir significativamente o número de escolas isoladas no Ceará. Para visualizar melhor

esse contexto basta observar a tabela 10 que apresenta o resumo dos tipos e localização das escolas primárias no final da década de 10.

Tabela 10
Escolas primárias cearenses – tipologia e localização (1918)

TIPO	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO
Escolas de 1ª categoria	Capital	5
Escolas de 2ª categoria	Cidades do interior	82
Escolas de 3ª categoria	Vilas	88
Escolas de 4ª categoria	Povoações e Arraiais	230
	Capital	59
Grupos Escolares	Capital	4
	Cidade de Maranguape	1
TOTAL		469

Fonte: Relatório da SENIJ de 1918
Elaboração da autora

A tabela mostra que o espaço ocupado pelos Grupos Escolares é ainda muito restrito, tanto no aspecto geográfico, já que, à exceção da capital, a única cidade que possui essa instituição é Maranguape, quanto em termos percentuais (ver gráfico 11).

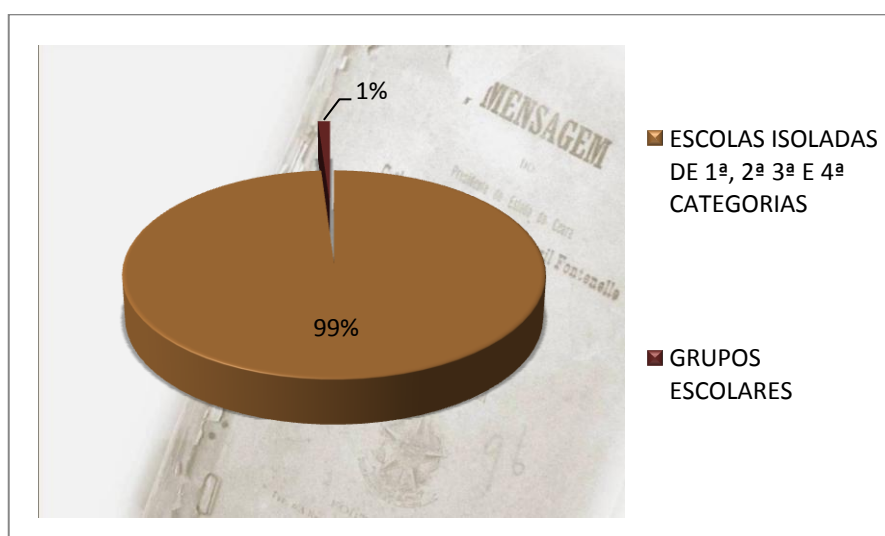


Gráfico 11: Ensino primário - composição da malha escolar cearense em 1918
Fonte: Relatório da SENIJ de 1918
Elaboração da autora

O gráfico ilustra bem o panorama do ensino primário no final da década de 10. O percentual de 1% (um por cento), representado pelos grupos escolares, é insignificante. O que temos aqui, portanto, é a confirmação do que dizíamos anteriormente: que os grupos escolares não teriam conseguido suplantam as escolas isoladas. Em 1920, o número dessas instituições se eleva a 10 (dez), sendo um em Maranguape e 9 (nove) localizados na capital, incluindo o Grupo Modelo (CEARÁ. Relatório, 1920). Ainda assim, é um número muito baixo, o que nos autoriza dizer que, ao menos nesse período, os grupos escolares não passaram de uma boa ideia, porém, sem reflexos consideráveis no contexto educacional cearense.

No panorama geral, os grupos escolares pouco contribuem para a melhoria do ensino primário, visto que abarcam um restrito número de pessoas. Isso, porém, não lhes tira o mérito. Sem dúvida, representam avanço em termos pedagógicos e organizacionais. Trata-se de uma instituição que prima pelo aspecto qualitativo em detrimento do quantitativo. Por um lado, isso favorece um grande ganho, em termos de aprendizagem, para a pequena parcela de privilegiados que lhes tem acesso no período. Por outro, desperta incômodos naqueles que não lhes têm acesso, sobretudo nos frequentadores das escolas de 4ª categoria da capital. Assim, a aparente democracia do nosso sistema educacional, que admite a coexistência de estabelecimentos de ensino tão diferentes entre si - como as escolas de arraiais e os grupos escolares - acaba por incomodar esse grupo menos favorecido, que diante de tamanha discrepância de realidades, por vezes, mostra certo desconforto com a situação.

A solução definitiva e eficaz do problema, embora impraticável aos cofres públicos, sem dúvida, é a homogeneização do sistema com a substituição das pequenas escolas pelos grupos escolares. Ante a impossibilidade de extinção total das escolas de 4ª categoria da capital, o então secretário dos Negócios do Interior entende que uma alternativa viável à atenuação desse problema é a uniformização do ensino e o nivelamento dos programas dessas escolas com os das escolas primárias de ensino integral (CEARÁ. Relatório, 1918, p. 7-8). Segundo ele “[...] circunstancias impedem a supressão d’essas escolas que, uma vez extinctas, em breve renasceriam, tantos são os interesses

que tal medida veria contrariar[...]” (ibidem). Ciente da trama política que envolve a permanência, na capital, desses estabelecimentos atípicos às áreas urbanas solicita então que se providencie condições mínimas e decentes de funcionamento “[...] dando às suas professoras a mesma verba para aluguel de casa e para expediente, que é atribuída às professoras de 1^a. Categoria” (ibidem).

Polêmicas, as escolas isoladas de quarta categoria são tema de inúmeros debates no alvorecer do século. Em sua defesa, o Secretário da SENIU justifica a necessidade de sua existência nos lugares sem clientela suficiente à implantação de escolas maiores e, portanto, mais dispendiosas.

Não é que as escolas isoladas sejam inúteis, e mereçam supressão, pelo contrario, é preciso amparal-as e dar-lhes elementos de vida, principalmente porque são indispensaveis nas zonas ruraes e nas localidades que não possuem população suficiente para o funcionamento do grupo escolar (CEARÁ. Relatório, 1919, p. 8).

Mesmo com inúmeros problemas estruturais e organizacionais como: instalações inadequadas, baixa frequência, poucos recursos, carência de material didático-pedagógico entre outros, a estrutura de escola isolada de quarta categoria permaneceria entranhada no sistema educacional ao longo dos anos. Mesmo hoje, com o inegável desenvolvimento do sistema educacional público e a notável expansão do ensino primário, não são raros os relatos de escolas funcionando nesses moldes. Em lugares afastados dos grandes centros urbanos, onde não há condições ou viabilidade de se manter a organização escolar tradicional atual por conta da baixa demanda ou dos altos custos, sobrevivem as “escolas isoladas” que parecem perpetuar um costume estabelecido nos idos tempos dos jesuítas.

É nessas condições que vai germinando com dificuldade a semente da difusão do ensino. Do ponto de vista da adequação estrutural e arquitetônica, a escola primária inexistia. Como bem ressaltou o secretário de estado em 1918 sua “[...] única representação visível, é a professora [...]” (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 9). Embora os documentos legais apontem modelos de prédios e estruturas adequadas ao ensino, o que se observa nos relatos é a continuidade e

predominância das “casas-escolas”³⁷. Nesse ambiente, sob todas as dificuldades, professores dedicados, sem reconhecimento social ou profissional, se dedicam a levar adiante o sonho republicano de escolarização em massa, oferecendo, todavia, a educação possível, não a ideal. A estes “artesãos” do ensino dedicaremos a próxima parte deste trabalho, onde buscaremos compreender como se organiza e se constitui a atividade docente no período em foco.

³⁷ Casa-escola ou casa de escola é o termo atribuído às edificações alugadas pelo estado ou de propriedade dos próprios professores, onde funcionavam escolas primárias. Eram prédios residenciais, normalmente sem qualquer tipo de adaptação às necessidades específicas da escola.

5. ORGANIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO PRIMÁRIO NO CEARÁ: FORMAÇÃO E OFÍCIO DOCENTE NO INÍCIO DO SÉCULO XX

O passado é lição para se meditar, não para reproduzir.

(ANDRADE, 1980)

Dando continuidade à abordagem sobre organização do ensino no Ceará, buscamos, neste capítulo, identificar os sujeitos atuantes no sistema educacional caracterizado e discutido anteriormente, ou seja, os professores. Interessa-nos desvelar aspectos de sua formação e prática docente, o que, acreditamos, contribuirá para a composição de um retrato aproximado da organização do magistério no período analisado.

A formação docente é um dos grandes temas contemporâneos na área de educação no Brasil. Por estar associada à melhoria da qualidade do ensino e visto que esse é um aspecto ainda bastante deficiente da educação brasileira, a docência, sobretudo do ensino primário, tem sido foco de políticas públicas e programas de formação recentes³⁸. Entre os desafios que se impõem no contexto educacional do nascente século XXI, um dos maiores diz respeito à promoção de uma formação docente eficaz, capaz de prover o professor das ferramentas necessárias à elevação da qualidade da aprendizagem do educando.

³⁸ A respeito das políticas públicas e dos programas especiais recentes, de formação para o magistério, consultar o site do Ministério da Educação: www.mec.gov.br

Ainda que não seja pretensão desse trabalho discutir a formação docente na contemporaneidade, há que se compreender que a História, embora feita de acontecimentos do passado, sofre interferências do contexto sócio-histórico no qual se insere o sujeito que a analisa. Nesse sentido, é inevitável que algumas questões atuais, relacionadas à formação de professores, acabem norteando a análise histórica do tema.

Além da formação, a leitura preliminar das fontes fez emergir um tema igualmente importante: o ofício do professor primário. Sendo assim, optou-se pela organização do capítulo em dois tópicos destinados a discutir respectivamente: a prática e a formação do professor primário. Antes, porém, teceremos algumas considerações acerca do cenário mais geral do magistério no âmbito estadual.

5.1. Docência no ensino primário: um ofício e muitos desafios

No período em análise, o quadro docente cearense é composto basicamente por dois perfis de professores: o do “Catedrático” ou “Lente” e o do professor primário. O primeiro, atuando na FLD, no Liceu e na Escola Normal, as três grandes instituições educacionais do estado, e esse último nas escolas primárias.

De acordo com Martins (2005, p. 35), o termo catedrático “[..] foi largamente empregado, no passado, para significar o professor titular de uma determinada disciplina [...]. Aqui, o autor utiliza a expressão disciplina como sinônimo de cadeira, termo mais comum na época. Cabe destacar que cada cadeira poderia ser composta por uma ou mais matérias. É do mesmo autor, segundo o qual o termo catedrático teria sido usado pela primeira vez em 1543, que tomamos a definição etimológica do termo:

A palavra cadeira teria vindo do grego *kathédra*,as com o significado de ‘que serve para sentar, assento, banco, fundamento’. Entrou pelo latim como *cathèdra, cathedrae* ‘cadeira, assento, cadeira de professor,

cadeira e funções episcopais' com deslocamento do acento tônico, por via popular (ibidem, grifo do original).

A expressão, “Lente”, por sua vez, refere-se, na língua portuguesa, ao “professor de nível secundário e, no espanhol, o de nível superior” (ibidem). Esta palavra tem origem no “[...] século XV e teria vindo do latim *legens, legentis*, significando o que lê” (ibidem). No caso brasileiro e cearense, as duas expressões eram utilizadas para designar os professores das instituições de nível secundário ou superior assemelhando-se muito mais às definições encontradas no *Dicionário Aurélio*, segundo o qual Lente é o “professor de escola superior ou secundária” e catedrático um “indivíduo muito entendido em determinado assunto” (Aurélio, 2004).

As diferenças entre esses dois tipos de docentes são diversas e vão do tipo de formação à remuneração, mas a principal distinção entre eles é estabelecida pelo reconhecimento social dispensado a cada um. Se à maioria dos professores primários não é dada a devida valorização de seu trabalho o contrário ocorre com os lentes ou catedráticos. Ilustramos essa questão com o relato de um aluno do Liceu.

Naquela paisagem urbana da praça dos voluntários, entre aquelas fachadas e aquelas pessoas decorreria lustro e meio de minha vida. Todos os dias! Vinha meio tímido do colégio iniciar o curso secundário no instituto oficial, cujos professores gozavam da mais alta reputação. Ouvia constantemente falar em dois deles como talentos extraordinários e culturas formidáveis. Um já morrera, não o cheguei a conhecer, o dr. Pedro Pereira da Silva Guimarães. O outro continuava vivo e podia ser visto diariamente, todo de preto, sizudo, vagaroso, concentrado. Tinha um nariz vermelho e atomatado, que merecia um epigrama de Bressane, Bocage ou Tolentino. Até hoje não encontrei nariz que mesmo de longe se parecesse com aquele. Fora educado na Europa por conta do Estado devido à grande inteligência que revelara na infância. Menino prodígio! Chamava-se José de Barcelos e diziam que sabia grego. Algumas pessoas acrescentavam em voz baixa, como a sussurrar um segredo grave, que também sabia hebraico. Nunca produziu nada que se aproveitasse. Suas aulas de grego e de francês matavam de sono (Barroso, 1989, p. 161, grifos nossos).

As memórias do então menino Gustavo Barroso permitem dimensionar melhor a importância dada a esses professores, cuja formação quase nunca era na área educacional. Com excessão da Escola Normal, onde alguns professores tinham formação pedagógica, os quadros docentes dos dois outros institutos antes referidos (Liceu e FLD) eram compostos pelos mais diversos tipos de

profissionais liberais: advogados, médicos, políticos entre outros. É isto que confirma Gustavo Barroso:

Os nomes dos professores do Liceu eram de estarrecer um fedelho como eu. Havia cónegos e monsenhores, um dos quais várias vezes recusara a mitra. Havia oficiais do Exército, doutorados em ciências físicas e matemáticas com anelões de turquesa estrelados de ouro. Alguns lentes eram deputados estaduais e federais, outros haviam sido e outros iam ser. Este fora senador, este outro era ainda. Aquele pertencera ao parlamento do Império. Os meninos ficavam boquiabertos. (ibidem, grifos nossos).

Situação semelhante era a da FLD, sendo que neste caso, por se tratar de uma instituição de formação de bacharéis em direito a presença de advogados e magistrados é muito mais forte, quando não exclusiva. É também de Gustavo Barroso, enquanto acadêmico de direito, da referida faculdade, que tomamos um testemunho acerca dos professores da FLD. Assumindo sua antipatia por alguns de seus mestres diz ele espirituoso: “detestava-os cordialmente com meu espírito de tendência militar; mas, como não havia outro remédio, engolia-os, certo de não digerir muito bem” (ibidem, 341). Tal sentimento não anula o reconhecimento da competência destes professores:

O corpo docente da Faculdade do Ceará era de um modo geral excelente. Os melhores conhecedores do direito no lugar e naquele tempo dele faziam parte: Virgílio de Moraes em Direito Comercial, Sabino do Monte em Direito Civil, Antonio Arruda em Direito Internacional, Raiundo (sic) Ribeiro em Direito Romano (ibidem).

Gozando de regalias inacessíveis aos professores primários, a começar pelas condições físicas e materiais de trabalho oferecidas, estes professores compunham o que se poderia denominar de uma “categoria superior” de docentes, responsável pela formação de um pequeno grupo de eleitos: a elite letrada, intelectualizada, cearense. No outro polo estão os professores primários responsáveis pela instrução da grande maioria da comunidade escolar do estado.

Analisar a atividade docente do professor primário no início do século XX requer, antes de tudo, situá-lo socialmente no contexto investigado. Diante disso indagamos: quem é esse sujeito? Qual o seu papel na nascente sociedade cearense republicana? Como se dá o seu ingresso no magistério público? Que desafios se interpõem em seu caminho? Esses e outros questionamentos

imprimem as cores da discussão que se segue. Sem a intenção de apontar respostas definitivas, abordamos temas e aspectos que auxiliam a compreensão do ofício docente.

5.1.1. Ofício docente no ensino primário: a marca da feminilização

Em um momento onde se aposta na educação como a grande promotora do desenvolvimento e progresso, o professor é visto pela sociedade como o principal agente dessa mudança. Promovendo a difusão do conhecimento e inculcando nos educandos os ideais republicanos, estaria ele cumprindo seu papel social. Todavia, embora a sociedade cearense deposite nessa figura boa parte de seus anseios de mudanças, o reconhecimento dispensado a esse profissional é incompatível com a importância atribuída ao seu papel.

O magistério primário ocupa, nesse período, posição de destaque entre as atividades menos valorizadas. Isso fica patente ao se analisar os discursos governamentais bem como as condições de trabalho desses sujeitos. Tal postura, da sociedade e do governo, é alimentada por diversos fatores. O primeiro e talvez mais forte fator, é a associação secular que se faz entre docência e sacerdócio. Com as raízes fixadas na religião, visto que os primeiros professores brasileiros, ou seja, os jesuítas acumulavam funções, docente e religiosa, o magistério foi fortemente influenciado por esse aspecto. Dessa forma, é encarado, ao longo dos anos, como uma vocação dos que a ele se dedicam tardando, portanto, a adquirir *status* de profissão. Assim, por muito tempo na História, os professores, mesmo os que não têm ligação com a religião, carregam um quê de sagrados. É essa ideia de pureza, candura que se faz do professor, associada às questões econômicas que abre à mulher as portas do magistério primário tornando-o uma atividade essencialmente feminina nessa fase.

A feminização do magistério se inicia muito antes, durante o período monárquico. A inserção da mulher no magistério se dá de forma mais

contundente, a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Freire (1993, p. 112), mais especificamente a partir dos anos de 1870. Essa predileção pela mulher está associada ao seu instinto materno, o que a tornaria potencialmente a pessoa mais indicada para cuidar da educação da criança. Outro fator dessa preferência é a necessidade de um veículo de difusão do positivismo “que via na formação da mulher, ser moralmente superior ao homem, o meio mais eficaz de propagação de sua ideologia”. Para subsidiar tal empresa é necessário investir na formação de professoras, o que acontece com a abertura dos cursos normais ao sexo feminino. Assim, “a mulher educava, em casa, seus filhos e, na escola, seus alunos, perpetuando a concepção da inferioridade da própria mulher frente ao homem, da pequena valorização do trabalho dela e grande valorização do trabalho masculino [...]” (ibidem).

Aspecto também determinante nesse sentido está ligado à questão econômica. Com o advento do capitalismo e o gradual desenvolvimento industrial o homem passa a ser solicitado em outras áreas do mundo do trabalho. Esse fator, associado à desvalorização do professor, provoca a evasão do homem do magistério primário. Diante disso, a solução passa a ser o investimento na mulher, atraindo-a com a bandeira da emancipação feminina. É forçoso admitir que a simples aceitação da mulher no mercado de trabalho é um aspecto positivo para o amadurecimento de uma sociedade paternalista como a nossa. Por outro lado, não podemos deixar de considerar as circunstâncias em que isso se dá e as condições oferecidas à mulher em troca desse degrau galgado com tanto esforço.

A análise de dados de um mapa estatístico, publicado no Ceará em 1896, confirma o que diz a autora em relação à feminização do magistério. Segundo o documento, o Ceará possuía a seguinte situação em termos de composição do quadro docente.

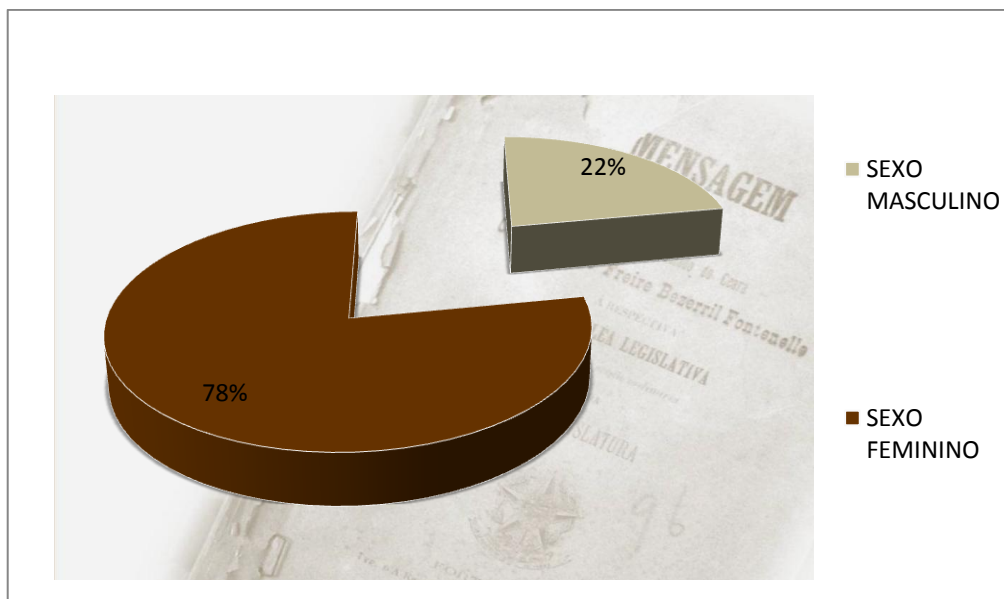


Gráfico 12: Composição do quadro docente do ensino primário por sexo (1896)
Fonte: Relatório da Secretaria de Negócio do Interior de 1896
Elaboração da autora

O gráfico ilustra bem um movimento que só viria a se fortalecer no início do século XX. Nessa situação, os homens ocupam menos de um quarto do total de professores em exercício no sistema público de ensino primário.

Faltam dados estatísticos que permitam falar com exatidão do número de docentes de um e outro sexo no período em análise e que possibilitem traçar um gráfico que revele a evolução deste fenômeno ao longo das duas décadas do século XX. Mas, o exame das fontes não deixa dúvidas quanto à permanência dessa situação. Neste sentido, é exemplar o gráfico abaixo que esclarece sobre o estado dessa situação dez anos depois.

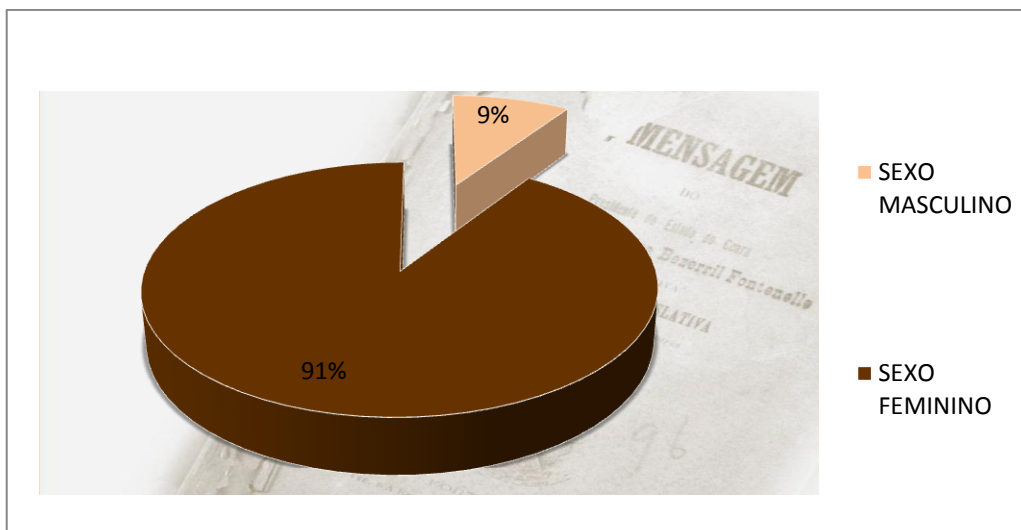


Gráfico 13: Composição do quadro docente do ensino primário por sexo (1906)
 Fonte: Mensagem governamental de 1906
 Elaboração da autora

Percebemos então a intensificação desse processo no início do século. Há uma redução de mais de 50% (cinquenta por cento) do percentual de professores do sexo masculino. Esse movimento fica melhor explicitado no gráfico 14, que compara as duas realidades.

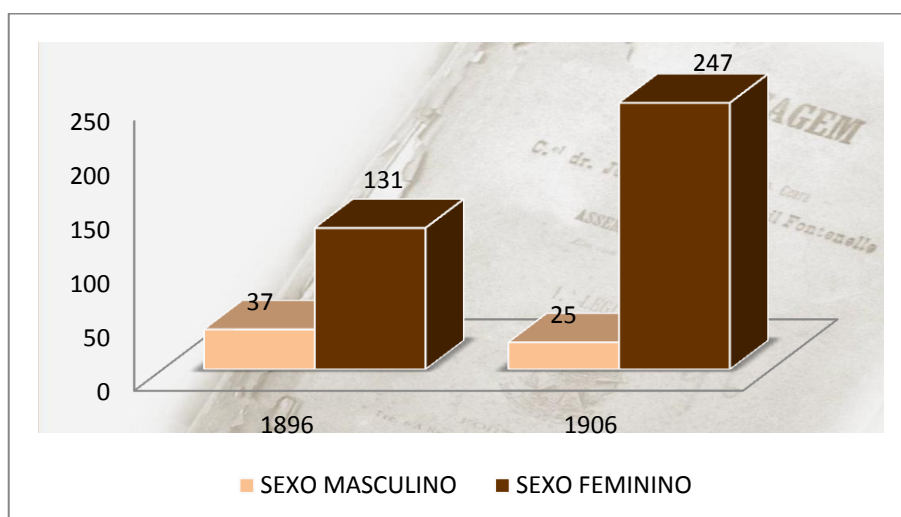


Gráfico 14: Quadro docente do ensino primário por sexo: comparativo entre 1896 e 1906
 Fonte: Fonte: Relatório da SENIJ de 1896 / Mensagem governamental de 1906
 Elaboração da autora

Tão logo começa a se perceber a propagação do magistério feminino iniciam-se as críticas e a luta do Poder Público pela recolocação do homem nesse contexto. O trecho a seguir ilustra bem esse desejo do governo:

Se bem que os regulamentos da Escola Normal não tenham excluído o sexo masculino de suas classes, é facto notório, digno de reparo, a ausencia completa de moços ás disciplinas de seu curso. Essa anomalia se manifesta no minguado numero de professores existentes (25 sómente) nas 272 escolas effectivamente providas. Nos Estados-Unidos da America do Norte, onde o magisterio feminil mais se alargou pela carencia de moços que se quizessem prestar á missão educativa, e pela sua relativa vantagem economica, o numero de professores era em 1902 de 117.035 contra 332.252 professoras, equivalente a mais de um terço, quando aqui não attinge a um decimo! No Ceará o privilegio feminil tornou-se quase exclusivo, parecendo significar que as aptidões do sexo masculino lhe são inferiores neste particular. No entretanto, se a mulher por suas faculdades affectivas é mais meiga para as creanças, se economicamente agrava menos os cofres do Estado por se contentar com estipendio menor, faltam-lhe outros predicados pedagogicos de capital importancia no ensino: têm menos espirito de continuidade, menos energia para se impôr a alumnos recalcitrantes, sobretudo aos de mais de 12 annos, menos resistencia á fadiga physica e mental, inferioridade de noções praticas, mais mobilidade de opiniões e de sentimentos, maior impressionabilidade nervosa, etc. o que não constitue precisamente as qualidade primordiaes, selectas, viris, capazes de suggestionar sentimentos alevantados no animo infantil, preparando-o para as agruras da existencia rude e afamosa de nosso meio (CEARÁ. Mensagem, 1906, p. 16-17, grifos nossos).

O discurso do então presidente do estado ratifica o que vínhamos dizendo tanto em relação à estratégia de redução de custos com a alternativa de inserir a mulher no magistério quanto sobre a discriminação e cobrança que esta sofre. Como medida para atenuar o problema ele sugere investir na formação de professores para os cursos noturnos e, ainda, gratificar aqueles que se dispusessem a acumular a função de docente nos turnos diurno e noturno (ibidem). A estratégia, portanto, era atrair o homem para o ensino de adultos, pois uma vez inseridos no sistema acredita-se que seja mais fácil convencê-los a atuarem, mediante gratificação, no ensino primário diurno, destinado às crianças.

As queixas em relação à inserção masculina na Escola Normal são recorrente nas fontes analisadas. Embora esta não fosse legalmente uma instituição feminina, se configurou como tal ao longo de suas primeiras décadas de existência, situação que só foi legalizada a partir de 1918 quando o Regulamento da Escola Normal estabelece em seu artigo primeiro que: “A Escola Normal do estado do Ceará é um externato de letras, gratuito, destinado a

proporcionar á mulher a instrucção fundamental e secundaria, ministrar-lhe cultura pratica e habilitar-a para o magisterio primário” (CEARÁ, Regulamento da Escola Normal, 1918, grifos nossos).

Outro ponto crítico levantado em relação à questão do gênero no magistério primário é a organização das classes por sexo. Na compreensão do Poder Público, tal sistema é incompatível com o perfil do professorado primário, composto em sua grande maioria por mulheres. Assim, considera-se necessário “[...] achar um meio de chamar os homens á funcção do magistério, porque as professoras não têm os requisitos indispensáveis á regencia das escolas masculinas” (CEARÁ. Mensagem, 1913, p. 22). Em situações anteriores, outros chefes de governo expressaram suas concepções a esse respeito. A ausência de homens no magistério acarretaria “[...] prejuizo para o ensino, sobre tudo o das classes superiores de meninos entre 12 e 15 annos, cuja disciplina escolar requer mais attenção e energia por parte do professor” (CEARÁ. Mensagem, 1908, P. 31).

Em um contexto escolar onde ainda predominam a força física e o poder sobre o respeito, em outras palavras em uma escola onde o respeito era adquirido a partir do uso da força e da ameaça, fica clara a rejeição à ideia da mulher – concebida como frágil e delicada – ser a responsável pela educação de meninos, a quem, de acordo com o ideal republicano, deve-se ensinar desde cedo os princípios militares.

As alegações para reverter tal quadro são diversas. Se sustentam em argumentos como a dificuldade com a disciplina já que estas professoras consideradas “[...] ordinariamente mui jovens, educadas num regimen de passividade que enfraquece a espontaneidade nativa e amollenta a energia, não são as mais aptas para guiar naturezas asperas, grosseiras, rebeldes e mal educadas” (CEARÁ. Mensagem, 1908, p. 31). Outro ponto bastante exprobrado é a difusão dos deveres cívicos, tarefa essencialmente masculina, segundo o entendimento do governo, para o qual falta à professora “[...] a comprehensão nitida dos deveres civicos, dos ardorosos trabalhos viris, que a Patria requer, e

que ellas, por uma sensibilidade mais vibratil e por sua propria estructura physica, estão impossibilitadas de inculcar no animo juvenil” (Ibidem, p. 32).

Cabe ressaltar que essa concepção não é unânime. Há, sobretudo entre aqueles envolvidos com educação, outra compreensão do trabalho desenvolvido pelas professoras e até mesmo a defesa destas como as mais indicadas para executar a tarefa de educar. É a estes que defendem não só a permanência da mulher no magistério como também sua competência e capacidade intelectual para a função que o então presidente do estado dirige seu discurso em 1909. Em longa exposição diz que não é “[...] indiferente, como tem parecido a alguns pedagogos e homens publicos, o afastamento systematico do sexo masculino da escola, sob pretexto da melhoria educativa da mulher” (CEARÁ. Mensagem, 1909 p. 24). Tomando um discurso de empréstimo conclui sua tese de forma não menos pertinaz.

‘Nada é mais necessario á instrucção, escreveo Sur. Alberto Schinz, do que a clareza e a ordem. A consciencia da mulher, sua paciencia e porventura, melhor comprehensão da natureza moral da creança, não suprem a sua falta de systema. Seu senso exagerado da minucia agrava ainda mais esse defeito e empeiora a carencia de proporção e de realce das suas lições. Nas escolas elementares ellas se saem bem, porque ahi o objecto é por si mesmo claro: letras e algarismos; seria impossivel, mesmo com a melhor boa vontade, tornar isso excessivamente obscuro. Mas com a grammatica o caso é outro: si enunciam claramente uma regra e as suas excepções, não conseguem explicar, aclarar, indicar relações com certo relevo e espontaneidade. [...] Onde a paixão substitue o pensamento, ellas se avantajam algumas vezes ao homem. Mas já fizeram baixar singularmente o nivel literario na Inglaterra e na America do Norte, desde que se apoderaram desse domínio’ (ibidem, p. 25, grifos nossos).

Este e outros trechos do discurso governamental deixam claro que a abertura, às mulheres, dessa possibilidade de desenvolvimento de uma atividade profissional³⁹ não encerra o preconceito que se tem em relação a essa questão, mesmo quando se trata do magistério primário, atividade rechaçada pelo público masculino. A elas cabe cuidar apenas da educação rudimentar das crianças menores que, de acordo com o discurso, não requer grandes esforços intelectuais. Mais uma vez utilizando-se de citações refere-se ao exemplo dos Estados Unidos da América questionando se a pouca originalidade em relação à

³⁹ Embora nesse período a docência do ensino primário não constituísse uma profissão e sim um ofício, utilizamos o termo profissional no sentido de atividade remunerada.

produção científica deste país não estaria associada ao “[...] insuficiente preparo na Universidade, que está por completo entregue às mulheres” (ibidem, p. 26). As mulheres, destaca: “[...] não são responsáveis pela tendência moderna em negligenciar a cultura systemática da memória, mas não foram feitas para dar à criança um bom systema de associação de ideias (ibidem). Ressalta ainda que as consequências da ausência do homem no magistério se estendem também ao aspecto moral:

‘Quando, há annos, algumas centenas de professores inglezes chegaram á America sob a direcção e expensas do riquissimo inglez Mosley, donde a denominação de *Mosley Commission*, para estudar o systema de educação nos Estados-Unidos, uma das observações que elles sublinharam especialmente no seu relatorio foi – a decisiva influencia na sociedade americana dessa educação por mulheres, - influencia quanto á falta de virilidade. E não é a primeira vez que igual observação é feita. Os estrangeiros são frequentemente tocados por esse phenomeno. Entretanto, vindo da *Mosley commissiou*, a observação adquire autoridade mais consideravel’ (ibidem, p. 25-26, grifos do original).

Ao longo discurso, cujo fim é convencer a Assembleia Legislativa da “[...] falsidade da compreensão da pretensa superioridade da mulher como educadora” (ibidem, p. 26) e da necessidade de se criar mecanismos legais que tragam o homem de volta ao magistério primário, segue-se o pedido de que seja facilitado o ingresso na Escola Normal “[...] dos moços, que se sintam arrastados por vocação ao magistério [...]” (ibidem, p. 26).

Outros presidentes se pronunciariam a esse respeito, enfatizando as vantagens do professor e desvantagens da professora para o ensino primário. Mensagem do final da segunda década do século, destaca o casamento das professoras como uma das causas “que restringe positivamente a eficiencia do professorado feminino” (CEARÁ. Mensagem, 1918, p. 32). De acordo com o então presidente do estado com o casamento “[...] dentro em pouco, a joven mãe de familia, associada aos labores do esposo e aos cuidados domesticos, já não realiza, no exercicio da propria profissão, a finalidade a que se propoz ao receber o diploma” (ibidem).

Essa discussão é bastante forte no período em análise e na fase subsequente. Quase uma década mais tarde, na Primeira Conferência Nacional

de Educação, Nestor Lima viria a defender a tese intitulada *O celibato Pedagógico Feminino*, onde expunha a questão do casamento e suas conseqüências para o desenvolvimento da docência pelas mulheres.

Buscando fazer uma análise da questão no contexto brasileiro o educador identifica iniciativas de aceitação e repúdio à condição da mulher casada no magistério. Segundo ele em Minas Gerais a reforma empreendida no ensino primário restringe o magistério as mulheres solteiras ou viúvas sem filhos (LIMA, 1927, p. 405). Diz ainda:

Estou informado de que outros estados brasileiros proíbem terminantemente as professoras publicas o casamento, sob pena de perda da cadeira ou disponibilidade forçada[...] a ser verdadeira a informação, está declarada a guerra ao matrimônio das educadoras oficiais, enquanto que, aos profissionais do outro sexo, ninguém se lembrou sequer de pôr-lhes restrições, quanto mais de proibir-lhes as justas núpcias (ibidem).

Na contramão dessa orientação o Rio Grande do Norte aprova uma lei que “[...] autoriza conceder as professoras em estado de gravidez dois meses de licença, que compreende o último que precede e o primeiro que sucede o parto” (ibidem, p. 406). Essa é uma iniciativa que merece destaque uma vez que, no geral, a legislação do período é silenciosa a esse respeito. Do ponto de vista da evolução das políticas públicas e da garantia de direitos esse estado dá um passo importante, pois só muito mais tarde seria garantido, a mulher, o direito a licença maternidade. Não é positiva, todavia, a análise feita por Lima. Embora reconheça que, sendo o objetivo da educação pública fazer da escola a extensão do lar, ninguém [...] melhor que as mães poderia educar a infância alheia, por virtude dos seus predicados naturais [...] (ibidem, p. 405), preocupa-se com os efeitos de tal política no ensino primário e questiona sua exequibilidade. Embora não ignore a complexidade da questão e a dificuldade de resolvê-la, o educador acredita ser complexa também a equação atividade docente mais vida doméstica.

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário a regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, prepara bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer a hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente

com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu, ou que está com febre, ou quebrou algum objeto[...] (ibidem)

Abrimos esse parêntese para deixar clara a importância que essa temática assume no início do século XX. A discussão de Lima nos esclarece que não se tem uma opinião ou uma orientação mais consistente a esse respeito. Segundo suas palavras, “no Brasil, as soluções [...] se vão fazendo ao léu do sentimentalismo ou da aversão dos redatores ou inspiradores dos decretos governamentais” (ibidem).

No Ceará, no período em análise não há uma orientação legal a esse respeito. Como vimos observando, são freqüentes a essa prática. Diante disso, a solução apontada volta-se, mais uma vez, ao magistério masculino.

Só o professorado masculino, escolhido entre indivíduos cuja capacidade seja assegurada pelo certificado dos estudos que tenham realizado, e pelo resultado satisfatório das provas a que se submeterem, é capaz de, senão realizar o milagre da perfeita difusão do ensino, ao menos minorar os defeitos que actualmente o inquinam (ibidem).

Não obstante essa campanha em prol do magistério primário masculino, as fontes mostram que a situação não se modifica. As relações de normalistas diplomados, encaminhadas à Secretaria do Interior e Justiça, apontam a existência de apenas um homem até o final da década de 10, quando a Escola tornou-se feminina.

A feminização do magistério tem um efeito prático: a dificuldade de lotação de professores primários no interior do estado. Este problema se agrava por não existirem escolas de formação de professores no interior. A maioria das formandas da Escola Normal é da capital o que dificulta a lotação destas nas escolas interioranas. A principal dificuldade neste sentido está relacionada à condição feminina dessas alunas egressas. Algumas são impossibilitadas de se deslocarem para o interior porque são casadas e, portanto, não podem se afastar da família. A grande maioria, porém, é de jovens solteiras. A estas, não se admite morar longe da proteção e vigilância familiar. Mas, ainda que essa questão fosse equacionada, o problema da carência de professores no interior não seria facilmente resolvido já “poucos diplomados se resignarão a ir para o interior do

estado, fazer o seu estágio nos pequenos lugares sem conforto e distantes do meio em que tem sua família e relações” (CEARÁ, Mensagem, 1913, p. 22).

A situação aludida é a expressão da realidade encontrada em inúmeros ofícios de professores expedidos no período. A grande parte dessa documentação trata de solicitação de materiais e recursos os mais diversos bem como de pedidos de transferência e de reclamações acerca de más condições de trabalho. Isso nos permite inferir que os professores do interior enfrentavam os mais diferentes tipos de obstáculos, desde a total falta de estrutura física e material até a distância e inacessibilidade de algumas localidades. A situação dava margem para que muitas escolas fossem criadas e jamais providas, o que explica o número enorme de leis de criação e extinção de escolas nessa fase.

A constatação de que o sistema de nomeação direta dos normalistas não corresponde às necessidades do estado abre espaço para que outras sugestões sejam apontadas visando tanto aproximar o homem do magistério primário quanto sanar a deficiência de docentes no interior.

Uma das sugestões é o estabelecimento do ingresso do professor por concurso. Isso resolveria a questão apenas parcialmente, pois, na prática surgiriam as dificuldades em relação “às condições a estabelecer para a inscrição dos candidatos” (CEARÁ. Mensagem, 1917, p. 20). Se o critério para ser professor público é ser diplomado pela Escola Normal, uma vez extinto esse critério há que se estabelecer outros. Receia-se que ao abolir a obrigatoriedade de apresentação do diploma de habilitação para o magistério, que seria a maneira de absorver o público masculino já que este se recusa a frequentar a Escola Normal acarrete o abandono da “[...] Escola Normal, e provavelmente o abaixamento do nível da instrução do professorado feminino” (ibidem). Por outro lado “[...] exigir, somente para este [professorado feminino], a exibição previa do diploma da Escola Normal, que neste caso seria apenas um indicio de habilitação, importaria em sancionar uma desigualdade de condições” (ibidem).

Esse impasse inviabiliza a alternativa dos concursos demandando o surgimento de novas ideias para contornar o problema como por exemplo “[...] a

criação de Escolas Secundarias para cada um dos sexos, nas cidades importantes do interior, onde a conveniência de sua instalação se manifestasse, funcionando ellas como um desdobramento dos Grupos Escolares [...]” (ibidem). A ideia é que essas instituições fomentassem o magistério primário, promovendo, no interior do estado, a difusão do ensino secundário. Dessa forma, seria possível estabelecer novo critério para ingresso no magistério primário que não apenas o de habilitação na Escola Normal. Os certificados de conclusão do ensino secundário expedido por essas instituições bem como os do Liceu e da Escola Normal serviriam “[...] para a admissão ao concurso de professores primários, vantagem que, certamente contribuiria para que se mantivesse alta a frequência nessas Escolas e se difundisse a instrução secundaria no estado” (ibidem). Teria-se neste caso uma espécie de equiparação dos diplomas de ensino secundário ao diploma de normalista.

Como vimos anteriormente ao final dessa década foram criados dois cursos secundários no interior do estado em Crato e Sobral, as “[...] duas cidades mais populosas do Ceará [...]”, facilitando assim, “[...] a organização do ensino normal apropriado á respectiva circumscrição territorial [...]” (CEARÁ. Relatório, 1919, p. 7). Estes cursos, porém, logo seriam fechados pondo fim a mais uma das tentativas de solução da insuficiência de docentes nas cidades, vilas e povoados. Embora os dados não nos permitam afirmar com exatidão, é possível que o fechamento desses cursos esteja relacionado à insuficiência de docentes para lecionar nos cursos.

A criação de novas escolas normais no estado é uma das alternativas vislumbradas. A ideia é que estas sejam estendidas ao interior visto que a formação morosa e cara realizada apenas “[...] no centro mais civilizado do estado, quase adstringe as moças que se diplomam a aceitar somente aquelle encargo nesta Capital ou nas suas immediações [...]”. Isso se deve em grande parte às inviáveis condições de trabalho e carreira oferecidas, que não compensam às professoras viverem “[...] segregadas de seus progenitores com os minguados vencimentos actuaes” (ibidem). A solução para o problema seria então abrir novas escolas normais em diferentes regiões do estado, medida já adotada com sucesso em outros estados brasileiros (CEARÁ. Relatório, 1919, p.

7). Tal sugestão, no entanto, só alcançaria êxito muitos anos mais tarde, na década de 30 quando seria criada a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

5.1.2. O magistério primário expresso no discurso do Poder Público

Além das questões tratadas, outros assuntos permeiam o discurso governamental acerca da atividade docente. A leitura de documentos do período permite que percebamos a constância com que são tratados os assuntos relativos à docência no ensino primário de uma forma geral e a formação dos professores em particular.

De início, identificamos que o ofício de professor primário, desvalorizado e mal remunerado, fica a cargo de poucos professores públicos, que sem a devida valorização de sua atividade submetem-se a condições precárias e aviltantes de trabalho ou, ainda, da iniciativa de particulares, sobretudo no interior do estado, onde a dificuldade de mão-de-obra é ainda mais gritante. Nesse contexto, são inevitáveis as distorções no exercício da docência. Num cenário de abandono quase total por parte do Poder Público, a atuação dos professores primários parece se basear no bom senso e esforço individuais.

Muitos professores dedicam suas vidas à docência, empregando energias no exercício de gerir uma escola e ministrar aulas sem recursos e sem apoio financeiro. No polo contrário, professores descomprometidos com a causa da difusão do ensino público ou talvez desmotivados pela situação crônica de abandono se utilizam dessa prerrogativa para justificar atitudes como manipulação dos dados de matrículas e dos horários de aulas; concessão de seguidas licenças de saúde; entre outros. No discurso governamental, os relatos acerca do primeiro perfil descrito é quase completamente suprimido, aparecendo em raras ocasiões. Ao mesmo tempo, o perfil do mau professor é enfatizado constantemente como veremos a seguir.

De modo geral, aos professores é atribuída boa parte da responsabilidade para com o insucesso do ensino público. Dizendo de outra forma “[...] a verdade sem rebouças é que a escola publica, devido á desidia do magisterio, não corresponde aos enormes sacrificios que o Estado continúa a lhe dispensar” (CEARÁ. Mensagem, 1905, p. 24, grifos nossos). Embora saibamos que em todo processo de ensino-aprendizagem há uma grande parcela de responsabilidade do professor temos de considerar que, ao atribuir a este tal encargo, o Poder Público desvia o foco da discussão sobre responsabilidade do Estado, colocando-se, portanto, em uma zona de conforto.

Hoje, as formas de se atribuir tais responsabilidades ao docente são veladas e se materializam, quase sempre, em discursos polidos. Há quase um século não havia esse tipo de preocupação. Tomemos como exemplo a fala seguinte que faz uma crítica ao “professorado primário”⁴⁰. Diz nosso interlocutor que “[...] o atrazo do alumno, a sua fraqueza, a sua falta de estímulo, a nenhuma confiança no proprio esforço são, por via de regra, faltas consequenciaes da inaptidão e descuido do professor” (CEARÁ. Mensagem, 1911, p. 20). Não fosse pela expressão “via de regra” pareceria que todos os problemas ligados à aprendizagem se devem à incompetência do professor. Incompetência esta que, na transcrição, recebe a alcunha de “inaptidão e descuido”.

Não temos aqui a intenção de fazer julgamentos quer do professor, quer do Poder Público, pois entendemos que cada um possui sua parcela de responsabilidade. Todavia, chamamos atenção para a generalização do discurso acerca do perfil do mau professor. Como vimos antes, os resultados indesejados obtidos no campo do ensino têm muitas outras causas: problemas estruturais, como a ausência de prédios escolares públicos adequados ao funcionamento das aulas; organizacionais, como a má distribuição da malha escolar e a inexistência de um sistema integrado de ensino planejado e organizado de acordo com a demanda populacional; financeiros, situação comum para um estado pobre como o Ceará e agravada pelas constantes estiagens; técnico-pedagógicos, visto que o estado possui apenas uma instituição de formação de professores o que gera

⁴⁰ A expressão utilizada na época refere-se à classe dos professores primários.

grande carência de pessoal qualificado para atuar no ensino primário, entre outros.

A educação, por assim dizer, era muito mais um produto do improvisado de todos que ali estavam envolvidos e da boa vontade de alguns do que propriamente de um processo sistematizado de ensino. Cabia a cada professor, individualmente, decidir sobre o quê e como ensinar, pois embora as leis existissem, a assistência do estado às escolas e professores bem como o controle do Poder Público eram quase inexistentes. Nesse contexto, como atribuir ao professor a responsabilidade maior pelo insucesso educacional? Estaria o estado fazendo sua parte? São as palavras de um dos presidentes do estado do período que nos respondem essa pergunta. Segundo Franco Rabelo “[...] o Estado não tem cumprido seriamente o seu dever de disseminar a instrução”. A realidade, diz ele é que “há um corpo numeroso de professoras, espalhadas pelo Estado, cumprindo seu dever, como bem entendem, mas o governo ignora, em verdade, o que ellas ensinam e como ensinam” (CEARÁ. Mensagem, 1913, p. 22, grifos nossos).

Esta é uma postura mais coerente, pois embora admita distorções e problemas no que tange à atividade docente, o governante não exime o estado de sua responsabilidade. Levando em conta que o discurso muitas vezes pode estar prenhe de motivações políticas é válido salientar, neste caso, a rivalidade entre Rabelo e Accioly, seu antecessor no governo do estado. Em todo caso, seja por convicção no que diz ou apenas visando atingir seu opositor, que de forma direta ou indireta dominou o Ceará por quase duas décadas, Rabelo levanta a bandeira da responsabilidade do Poder Público para com a instrução.

Outra característica forte da atividade docente nessa fase é uso desta como mecanismo de favorecimentos político-partidários, como, aliás, acontecia nos outros setores sociais. A criação de escolas e a nomeação de professores seguiam a trilha não do atendimento a população, mas, sim, das conveniências políticas. Embora delicado, este é um dos temas que emerge das fontes e a ele destinamos o tópico seguinte.

5.1.3. Magistério primário: cabide de favorecimentos político-partidários?

Este é um assunto que pede cuidado e sutileza no seu trato, pois não aparece de forma explícita nos textos analisados. Ignorá-lo, porém, não nos parece uma atitude correta dada sua importância.

O uso da instrução, sobretudo do magistério público como meio de favorecimentos políticos é latente quando observamos com mais cuidado questões relacionadas ao movimento dos professores (nomeações, transferências, jubilações, etc.) e das escolas (criação e extinção). Em levantamento⁴¹ das leis educacionais produzidas nessa fase constatamos mais de 70 (setenta) documentos que tratam de assuntos como criação e extinção de escolas; nomeação de professores e concessão de licenças a professores.

As licenças eram a estratégia mais comum utilizada por aqueles que não conseguiam ser nomeados para a cadeira de sua preferência. Os frequentes pedidos de professores de afastamento por doença são assunto de crítica em várias das fontes analisadas. Não raras vezes, tal atitude é apontada como uma das causas fundamentais do fracasso do ensino.

Concessão exagerada de licença. Enquanto, dentro das prescrições legais, a professora não logra remover-se de sua escola para outra melhor, lança mão de reiteradas licenças, unicamente reassumindo o exercício de seu cargo em vésperas de férias, até obter o seu *desideratum* (CEARÁ, Relatório, 1919, p. 8, grifos do original).

As estratégias para burlar a legislação não partem apenas dos professores. A mesma fonte aponta como origem da má organização escolar os vícios em relação à criação de escolas. Estas não estariam sendo criadas para atender “[...] aos magnos interesses do ensino, mas a pequeninas conveniências particulares” (ibidem). Exatamente por isso “[...] encontram-se no interior do estado numerosas escolas que, por sua inapropriada localização não possuem o numero de alumnos necessário ao seu funcionamento” (ibidem).

⁴¹ Este levantamento foi feito a partir do “Ementário da Legislação Educacional Cearense”, realizado pelo GPPEM e disponível no site do INEP.

Em relação às nomeações de professores cabe destacar que, em teoria, para ingressar no magistério público o candidato deveria ser diplomado pela Escola Normal (CEARÁ. Regulamento, 1905, art. 124) e ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos, no caso das mulheres e 21 (vinte e um) no caso dos homens (ibidem, art. 126). Ainda de acordo com o Regulamento “a primeira nomeação para professor publico será sempre para cadeira de 4ª categoria” (ibidem, art. 131). Ou seja, para as cadeiras de povoações e arraiais no interior do estado. Na prática, porém, isso nem sempre acontecia. As distorções eram diversas. É emblemático dessa questão o trecho extraído do Relatório do Secretário dos Negócios do Interior de 1901 transcrito abaixo.

Existindo alguns professores, em numero de 12, addidos a cadeiras desta capital e de outras localidades sem proveito para semelhantes cadeiras e manifesto inconveniente para aquellas de que erão serventuarios, foi resolvido, por acto de 25 de julho do anno passado, que volvessem ao exercicio destas, dentro do praso de 60 dias (CEARÁ, Relatório, 1901, p. 39).

A adjunção desnecessária de professores é utilizada então como estratégia para beneficiá-los. Cabe lembrar que a porta de ingresso no magistério público eram as escolas de quarta categoria, rechaçadas pela grande maioria dos docentes, visto que, além da má localização, de todas as escolas isoladas estas são as mais atingidas pelo abandono e pobreza. Legalmente é vetada a possibilidade de em uma primeira nomeação o professor assumir uma cadeira de primeira ou segunda categorias, localizadas na capital e nas cidades maiores. Assim, aqueles com algum prestígio social ou apadrinhados políticos, tão logo eram nomeados conseguiam transferência para capital ou outras cidades como professores adjuntos em escolas que já possuíam um titular.

Ao encontrar obstáculos para realizar tal manobra outros meios eram adotados. Tudo isso é fomentado pela ausência de regras claras em relação a assuntos como nomeação, transferência e “jubilação”⁴² dos professores bem como pelas lacunas deixadas pela legislação que abrem o precedente para que quase tudo seja permitido nesse campo.

⁴² Expressão da época para designar aposentadoria. “Aposentadoria (honrosa, por via de regra) de professor” (AURÉLIO, 2004)

A nomeação para professor e para outros cargos administrativos ligados à instrução pública como: Diretor da Escola Normal; Diretor do Liceu; Diretor da Faculdade de Direito; Inspetores Escolares etc., eram de exclusiva escolha do presidente do estado. Visando imprimir organização e seriedade ao processo de ingresso no magistério o então presidente do estado alerta que “[...] convem não deixar essas nomeações ao exclusivo arbitrio da administração”. Uma alternativa viável seria a adoção do sistema de “[...] concurso ou da escolha pelo merecimento revelado nos estudos do curso normal” (CEARÁ. Mensagem, 1913, p. 23).

Na verdade, as leis eram, como, aliás, ainda o são, terrenos repletos de crateras. Muitas lacunas eram deixadas, o que permitia que as leis fossem burladas. A exemplo disso vejamos o artigo 138 do Regulamento da Instrução Primária de 1905. O documento determina que em caso de escolas vagas ou ainda, quando o professor se encontrar afastado da escola por mais de quinze dias por algum impedimento cabe ao inspetor escolar a nomeação de “pessoas habilitadas” que venham suprir essa necessidade (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 139). A leitura mais cuidadosa da fonte logo revela suas falhas. O termo “habilitada” neste caso é usado não como sinônimo de pessoa diplomada, formada para o magistério, como comumente se usava na época, mas sim como sinônimo de pessoa hábil para tal função. Isto fica claro no trecho a seguir onde o documento determina que neste processo deve ser dada preferência para:

- 1º Os diplomados pela Escola Normal;
- 2º Os que houverem exercido o magisterio publico;
- 3º Os professores avulsos;
- 4º Os professores particulares (ibidem, art. 139).

Ou seja, não é uma obrigatoriedade, mas apenas uma orientação, que sejam nomeados os diplomados pela Escola Normal. Como vimos há uma grande deficiência de professores no interior do estado agravada pela dificuldade em lotar as egressas da Escola Normal nesses locais. Considerando que a maioria das escolas vagas está localizada exatamente nos povoados mais afastados, presume-se que nesta situação tais vagas não sejam ocupadas por professores diplomados. Esse artigo acaba, portanto, por legalizar uma situação já estabelecida, a permanência no sistema público de professores sem formação.

Isso contraria o disposto no artigo 124 do mesmo documento, segundo o qual a habilitação na Escola Normal é condição obrigatória para ingresso no magistério público.

5.1.4. Método: do ensino “de cór” ao ensino empírico

O método de ensino é outro tema que ganha evidência no período. Vivendo a busca incessante por um modelo eficaz de ensino e sob a influência do pragmatismo⁴³, o discurso governamental busca desviar seu foco do conteúdo direcionando-o à forma. Extraído da mensagem de 1908, o trecho seguinte é esclarecedor do método de ensino da época.

[...] os methodos pedagógicos empregados são exhaustivos e contrários à psychologia infantil, por se basearem preferencialmente na supremacia da memória, no pressuposto de que o ensino em todos os grãos consiste na aprendizagem mnemônica das noções contidas em livros manuaes, escriptos frequentemente em linguagem abstrusa (CEARÁ. Mensagem, 1908, p. 18-19, grifos nossos).

Abolir uma prática tão entranhada na educação como o uso da memorização não é algo simples de se fazer, mesmo porque os professores que ali atuam são formados nessa perspectiva. Mudar, todavia, é necessário, essa é uma concepção clara. Acredita-se que sem uma mudança no método não haja mudanças na aprendizagem, pois “os mesmos methodos produzirão os mesmo resultados [...]”. No processo metodológico adotado no sistema educacional cearense “[...] quer no estudo da lingua materna, quer no da historia e sciencias naturaes e demais disciplinas vigora o processo mnemonico, a aprendizagem de cor [...]”. Esta sistemática leva o aluno a um estado de exaustão intelectual “[...] na

⁴³ O pensamento pedagógico cearense foi fortemente influenciado pelas concepções pragmáticas de John Dewey no início do período republicano. Dewey defende uma educação mais reflexiva, pautada na experiência. “As fases do pensamento reflexivo, conforme a definiu Dewey, são: a dúvida, hesitação, dificuldade mental que dá origem ao ato de pensar, e o ato de pesquisar para encontrar material que esclareça a dúvida. A importância da incerteza, da perplexidade, da dúvida é que estas constituem a origem (gênese) da reflexão. A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar, assim o ato de pensar é regulado por seu objetivo” (TIBALLI, 2003, p. 11).

acquisição verbal de noções esparsas, às vezes sem o necessário encadeamento lógico, as quaes apenas retidas por alguns dias, sob a forma de pontos para exames, são rapidamente eliminadas sem deixarem o menor traço na intelligencia” (ibidem, p. 29).

Aqui, fica claro que a ideia de aprendizagem como sinônimo de memorização e de absorção de conteúdos puramente teóricos começa a ser refutada em nome de uma educação reflexiva, mais empírica e pragmática, significativa ao aluno. Diante disso, o professor, formado dentro dos moldes tradicionais, portanto, atuando segundo esses aprendizados e encontrando dificuldades em modificar sua prática, torna-se alvo de críticas relacionadas ao método de trabalho.

Salvo raras exceções, os nossos professores são como aquelles de quem fala o director da Escola Central de Pariz, o Dr. Buquet, 'não sabem o seu officio; pois não consiste em gravar a memoria dos moços com uma serie de questões que elles não comprehendem, sem lhes faser comprehendere o porque das cousas, sem obrigar-os a raciocinar; não sendo a memoria senão o juizo que é mister exercer e cultivar' (CEARÁ, Mensagem, 1911, p. 20).

Mais uma vez recai sobre o professor a responsabilidade para com o ensino. É inquestionável que o método então utilizado nas escolas é cansativo e desestimulante para as crianças, bem como o conteúdo inadequado à sua idade e aos seus interesses. É isso que traduz a citação a seguir:

As crianças, segregadas á vida positiva, ás realidades tangiveis, que as aguardam ao limiar da escola, vão pouco a pouco perdendo a confiança em si, nos seus próprios esforços á medida que á suggestão do mestre ou dos livros adquirem conceitos falsos, de emprestimo, que mal se adaptam á sua indole mental (ibidem, p.19).

A escola, como tradicionalmente fora concebida, já não respondia, portanto, aos desafios dos novos tempos. Embalado pelas ideias capitalistas, o nascente século XX pede cidadãos mais ativos, mais práticos. Faz-se necessário repensar a forma de educar. Diante disso “taes methodos, mancos ou insufficientes para estimularem a mocidade ao trabalho, robustecer-lhe a vontade, avigorar-lhe a energia, tornal-a resoluto e confiante no proprio esforço, precisam ser substituidos por outros mais proficuos e reacionaes” (ibidem).

Mudar, renovar tais métodos é reivindicação legítima, sem dúvida. A pergunta é: que condições oferece o sistema público de ensino para que tal mudança se efetive? É fato que nenhuma mudança social se dá repentinamente. Também é lícito dizer que uma situação não muda se não houver uma transformação de seus agentes, neste caso os professores. Sendo assim questionamos: São dadas condições para que o professor se atualize? Que condições são essas? A resposta que nos dão as fontes é negativa. Embora a cobrança recaísse sobre o professor, o Estado pouco fazia em prol de uma mudança de postura deste.

Diante das dificuldades com a formação inicial dos professores seria impensável falar sobre algum tipo de formação suplementar. Uma das formas de promover tal mudança é inculcar novos ideais pedagógicos aos professores o que poderia ser feito mediante a disponibilização de livros e material técnico-pedagógico. As condições financeiras do estado, como vimos, não permitem que este supra as escolas, sequer de materiais elementares, como mapas, livros de matrícula, etc.

A discussão acerca da adoção de novos métodos pedagógicos tem, na reforma do ensino normal de 1911, sua materialização ao menos do ponto de vista legal, é o que informa a mensagem do mesmo ano.

A nova regulamentação do curso normal, que está em vigor desde o começo do anno, obedeceu ao pensamento de dotar a Escola dos melhores methodos e systemas de ensino, eliminando, quanto possivel, a feição pronunciadamente theorica e formal, que dantes possuia, e aparelhando-a convenientemente para que possa ella realizar os seus destinos e corresponder cabal e condignamente ao nobre e fecundo objectivo de sua ardua função educativa (CEARÁ, Mensagem, 1911, p. 24, grifos nossos).

A nova proposta, expressa no regulamento de 1911, prima por um ensino mais prático, pautado na experiência e com menos ênfase nos conhecimentos teóricos. Espera-se que assim o professor possa ministrar suas aulas de forma a “[...] atender de preferencia ao desenvolvimento das faculdades contemplativas, proporcionando os esclarecimentos praticos e positivos que habilitem o discipulo a ter ligeiros conhecimentos da vida e do mundo”. Acredita-se que dessa forma o professor promoverá, no educando, o despertar da

curiosidade, o gosto pelo estudo e o senso crítico, “[...] para que elle se habitue desde logo á luta, a ter opinião propria, e não venha a se tornar um fraco, precisando do auxilio alheio em toda a sua existencia, iniciada na passividade da inercia intellectual” (ibidem, p. 19), características estas incompatíveis com o homem que se busca formar para o novo século.

5.1.5. Vigiar é preciso: a tônica da inspeção do ensino

Característica que também permeia o ofício docente é a fiscalização do ensino. Esta expressa bem a relação estabelecida entre o Poder Público e o magistério. Se não o único esse é o mais forte canal de comunicação entre esses dois mundos, estabelecendo um tom de cobrança e de desconanças causado pela ausência do Poder Público.

Iniciativa importante em relação a esse assunto foi a aprovação, em 1916, de uma lei que “crea uma Inspectoria Geral da Instrucção Pública” no estado (CEARÁ, Lei nº 1.375, 1916). Esse órgão tem como função “superintender á instrucção primaria e servir de ponto de contacto entre este ramo de serviço e a Secretaria” (CEARÁ, Relatório 1918, p. 8). Anseio antigo, a criação dessa inspetoria tem significado especial para a instrução pública. Até então a Secretaria responsável pelos serviços educacionais acumulava três grandes setores: Instrução, Negócios Interiores e Justiça. Com a implantação da Inspetoria Geral do Ensino a instrução passa a ter um departamento governamental exclusivo. Com isso busca-se acompanhar e atender de maneira mais sistemática as demandas do setor.

A discussão sobre a criação desse órgão nos leva ao século XIX. Em 1864 o então presidente da província defendia a necessidade da inspeção escolar. Segundo ele, “a experiencia de todos os paizes é unisona em demonstrar a conveniência de uma inspecção sincera, prompta e incessante sobre o modo

porque desempenhão os mestres os seus deveres. A utilidade d'esta instituição entra pelos olhos" (CEARÁ, Relatório Provincial, 1864, p. 24).

O Regulamento da Instrução Pública de 1855, aprovado pela lei nº 743, destinava seu primeiro título à inspeção do ensino, estabelecendo que esta fosse exercida em conjunto, pelo presidente da província, por um diretor geral, um conselho diretor, inspetores distritais e uma comissão municipal (CEARÁ, Regulamento, 1855, art. 1º). Mas, embora o documento reconheça a necessidade de inspeção, os dados apontam que, "os meios consignados [...] não tem dado os resultados desejados" (CEARÁ, Relatório Provincial, 1864, p. 24).

Tal insucesso tem como uma das principais causas a não remuneração dos inspetores. Cabe destacar que, a princípio, essa é uma atividade voluntária. Assim, ressalta o presidente: "não era preciso ser profeta para prever que bem poucos se prestariam a preencher com zelo deveres peizados sem recompensa pecuniaria, levados so do patriotismo" (ibidem).

Visando atenuar o problema foi aprovada, em 1860, a lei nº 937, autorizando o governo a subsidiar esses inspetores com um valor anual. Diz o documento que para isso podem ser gastos até cinco contos de réis, quantia considerada irrisória pelo presidente da província se considerado o elevado número de inspetores (ibidem).

Frustrada essa iniciativa, posteriormente seria criada a função de inspetores literários. Estes, a despeito dos exíguos vencimentos, mostraram-se "solicitos no desempenho de suas funcções" (CEARÁ, Relatório Provincial, 1866, p. 24). Reconhece o governo que "a exígua retribuição de 300\$000 a 400\$000 que percebem esses funcionários, não está em relação com o oneroso trabalho, que lhes é incumbido [...]". Desque-se que cabe aos inspetores "[...] visitar todas as escolas da comarca quatro vezes ao anno, apresentando de cada vez um relatorio circunstanciado, alem das mais obrigações que lhes correm" (ibidem, p. 25).

Reconhecer a necessidade de melhorar o ordenado dessa categoria, porém, não significa elevá-lo de fato. Por outro lado, mesmo que esses salários

fossem elevados, provavelmente o problema não seria sanado, visto que os baixos ordenados eram apenas um dos muitos aspectos que interferiam no bom desenvolvimento desse serviço. Empecilho talvez maior que os baixos ordenados são as questões político-partidárias. Esse é o principal critério considerado para a nomeação desses inspetores. Diante disso “não raro são os inspetores locais guiados pela conveniência partidária, que a tudo atende, menos ao interesse real da instrução” (CEARÁ. Mensagem, 1905, p. 21).

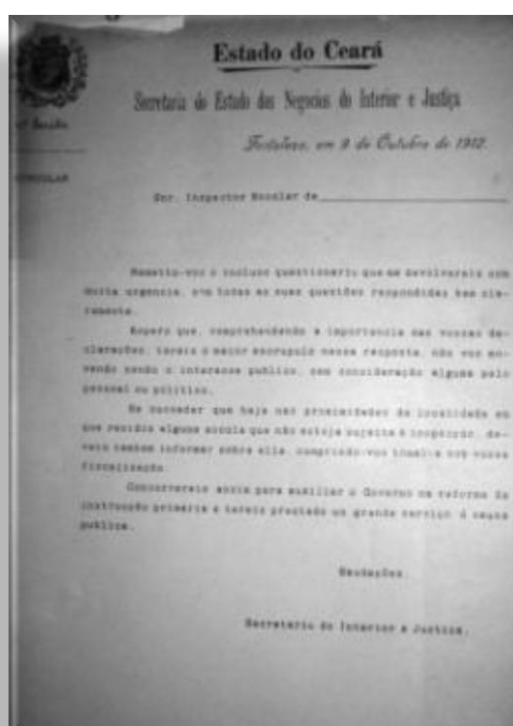


Figura 15: Ofício circular da SENIJ aos inspetores escolares
Fonte: Arquivo pessoal da autora – fotografado no APEC

No documento representado na figura 15 temos um exemplo do caráter político que envolve a atividade dos inspetores. Aqui, o secretário dos negócios do interior solicita o preenchimento de um questionário, ao qual, por questão de extraviado, infelizmente, não tivemos acesso. O texto, porém, deixa entender que se trata da prestação de informações acerca da situação dos professores e escolas da localidade. Visando a importância e fidedignidade dessas informações, lembra

o secretário, devem ser deixados de lado os interesses pessoais e políticos. Ao que tudo indica essa era uma prática comum.

Na Mensagem de 1905, resgatando o conteúdo de um Relatório da Instrução Pública de 1868, o presidente do estado aponta outros aspectos do mau funcionamento da inspeção do ensino e mais uma vez destaca o aspecto político como um ponto de estrangulamento.

'A verdade exige que se diga com franqueza que a inspecção, que temos, não produz os benefícios que devíamos esperar'.
Ou seja porque os inspectores litterarios não recebem remuneração pecuniaria, ou porque as obrigações, que lhes são impostas no respectivo regulamento, são onerosas, ou porque não estão isentos das paixões partidarias, o certo é que pouco tem lucrado com elles a instrucção publica, servindo este emprego, aliás honorifico, para com elles fazer-se clientella politica' (CEARÁ, Mensagem, 1905, p. 21).

Pelo exposto percebemos que a remuneração dos inspetores, objeto de tanta polêmica, fora suprimida, situação que se manteve até o período em apreciação. Nesse contexto, as queixas em relação a esse serviço, portanto, são frequentes.

A defeituosa fiscalisação escolar, entregue a pessôas ordinariamente estranhas ao ensino, carecidas de noções pedagogicas, solicitadas pelos multiplos affazeres da vida commercial ou política, sem outra recompensa senão o cumprimento de encargos delicados e penosos, é praticamente como si não existisse. (ibidem, grifos nossos).

Não é de todo equivocado afirmar que apesar dos inúmeros problemas envolvendo a inspeção do ensino, o acúmulo de papéis dos inspetores é um dos mais graves. Ruy Barbosa, citado nessa mesma fonte, diz que “a inspecção local não existe, não pode existir realmente, se o inspector se não dedicar exclusivamente aos deveres desse cargo” (ibidem, p. 22). Esses indivíduos, que profissionalmente desenvolviam outras atividades, viviam assoberbados com seus ofícios, visto ser isso que lhes garantia a sobrevivência, deixando em segundo plano o papel de inspetores. Esse quadro de descaso com a inspeção e seu reflexo no ensino é problematizado na citação seguinte.

Si não quizerdes remunerar o inspector local, não quereis inspecção. Si não tiverdes, não tereis ensino; a ser certo, como dizia, há tres annos, o chefe da Repartição Nacional da instrucção publica nos Estados Unidos, que, de todos os elementos dos quaes depende a educação popular num Estado, a inspecção é incontestavelmente o principal.

Dahi este facto invariavel: todos os Estados que sinceramente querem escolas, pagam os inspectores locais.

Si, portanto, não quizesseis retribuir os inspectores locais, só vos restaria um alvitre leal: abolir a inspecção: por outra, eliminar o ensino publico.

Mas se annuis a assalarial-os, cumpre que o salario seja effectivamente remunerador. Aliás, como sempre acontece, e forçosamente, em casos taes há de succeder, a incompatibilidade será subrepticamente illudida, o funcionario procurará clandestinamente noutras applicações outros meios de subsistencia e a inspecção, relaxada, corrompida, communicará ao ensino a sua incompetencia e a sua immoralidade (ibidem, p. 23, grifos nossos).

O discurso acima deixa clara a concepção que se tem da inspecção escolar. Acredita-se como mostra o grifo, que esta seja o sustentáculo do ensino. Sem ela, portanto, a Instrução Pública estaria fadada a desaparecer. Tendo em vista que, como já dissemos, essa é o mais importante quando não o único canal entre estado e escolas, é compreensível tal pensamento.

Os problemas na inspecção refletem de forma direta no contexto do magistério. As distorções na execução dessa atividade, em outras palavras a “[...] imperfeição e improficuidade da fiscalisação local [...] estaria acarretando, entre outras coisas “[...] o affrouxamento por parte do magisterio publico no cumprimento dos multiplos encargos creados pela legislação escolar”. Tal afrouxamento refere-se ao cumprimento da carga horária regulamentar como vemos a seguir (ibidem, grifos nossos).

A tendencia, aliás natural, em minorar o trabalho, despender o mínimo esforço, arguenou as faculdades inventivas do professorado, ensinando-lhe os meios de illudir o regulamento, sem controvençional-o de frente, ostensivamente. Assim, a pretexto de que este permite ao professor dispensar a assistencia das creanças menores ante da hora regimental marcada para o encerramento da aula, oppuzeram alguns professores dificuldades á matricula de creanças de mais de 8 a 9 annos, excusando-se com estar a lotação escolar completa. (ibidem).

Alguns officios localizados trazem esse assunto à tona. Uns, expedidos por inspetores, alertam professores sobre a necessidade de se cumprir rigorosamente o horário das aulas. Outros, a exemplo do veiculado na figura 16, são expedidos pelo presidente do estado e cobram dos inspetores maior vigilância em relação a esse aspecto.

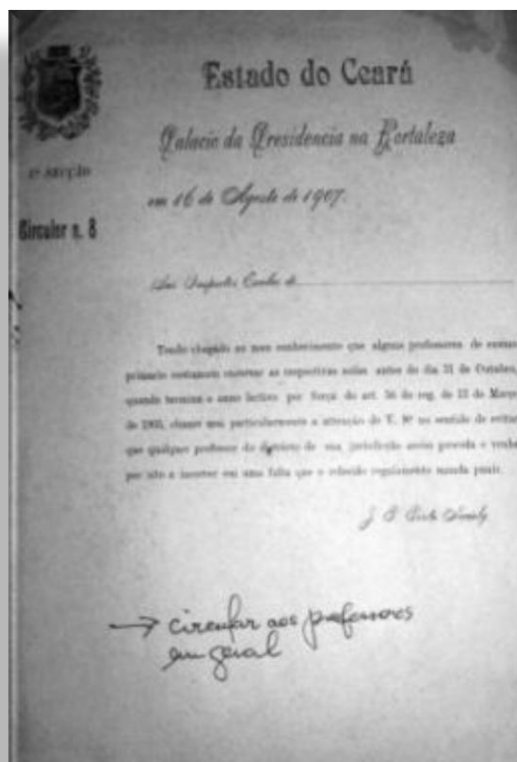


Figura 16: ofício circular da presidência do estado aos inspetores escolares
Arquivo pessoal da autora (fotografado no APEC)

A figura 16 mostra um ofício de 1907, expedido pelo presidente do estado, onde o mesmo informa ter tomado conhecimento da existência de professores que encerram suas aulas antes do período legalmente estabelecido. Diante disso, solicita, aos inspetores, maior cuidado quanto ao correto cumprimento do ano letivo, alertando que o não cumprimento do mesmo poderá acarretar em punição desses docentes.

A frequência dessa discussão, observada nos documentos, denuncia tratar-se de um dos temas relevantes para a análise do magistério nessa fase. O que percebemos, porém, é que apesar do lugar de destaque ocupado por esse tema, a situação pouco se modificou até o final do período. Questões econômicas, mas, sobretudo, políticas, inviabilizam uma mudança nesse sentido. Em relação a esse aspecto chama atenção o trecho a seguir, que retrata a situação no final da década de 10.

A fiscalização do ensino primario, infelizmente persiste na situação que deixei assignalada no meu ultimo relatorio; si alguns inspectores escolares inteligentes e probidosos continuam a se interessar pelo bom nome da escola que inspeccionam, outros constituem verdadeiros títeres nas mãos das professoras e de seus protectores, occasionando o maior entrave ao ensino. (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 9).

Diante disso é forçoso dizer que a inspeção do ensino não passa de burocracia. Visando torná-la efetiva é então criada a Inspeção Geral da Instrução Pública, antes referida. Os resultados esperados com a criação desse órgão, porém, não viriam de forma rápida nem fácil. De acordo com o presidente do estado, “os defeitos da inspeção escolar continuam a contribuir para a ineficiencia da instrução primaria” (CEARÁ, Mensagem, 1918, p. 33). Os problemas advindos da má atuação dos inspetores locais permanecem. Destes “[...] não é licito esperar maior actividade e interesse desde que exercendo serviço gratuito, e mal entendidos no que respeita ao ensino, só por excepção têm a dedicação que haveria mistér para desempenhar função tão meritoria” (ibidem).

Dois anos após a criação da Inspeção Geral, os serviços de inspeção ainda se encontram sob a responsabilidade da Secretaria dos Negócios do Interior e Justiça, visto que essa repartição ainda não havia sido instalada. Como medida paliativa foi aprovada a Lei nº 1.383 que “autoriza o Presidente do Estado a crear, annexo a Inspectoria Geral de Instrucção Publica, o serviço de inspeção escolar regional” (CEARÁ, Lei 1.383, 1916). De acordo com a lei são então nomeados inspetores regionais, medida que se espera, produza mudanças na forma de inspecionar a escola primária (CEARÁ, Relatório, 1918, p. 8). A esse respeito informa o presidente do estado à Assembleia Legislativa em sua mensagem anual:

Conforme o disposto na lei que adoptaste em 2 de outubro de 1916, affectuei a nomeação de quatro inspectores escolares regionaes de que a mesma cogitava. Mui recentemente foi completado esse corpo de cooperadores do serviço de instruccção. Para o seu exercicio foram expedidas, em 18 de Fevereiro do corrente anno, instruccções provisórias, aliás já incorporadas ao futuro Regulamento da Instrucção e pelas quaes terão elles de dirigir a sua acção até que seja instituido o departamento [Inspeção Geral da Instrução Pública] a que hão de ser subordinados (CEARÁ, Mensagem, 1918, p. 33).

A atuação dos inspetores regionais, embora menos problemática que a dos inspetores distritais, visto serem estes de fato funcionários do governo, encontra, contudo, muitos desafios. Além do número reduzido desses funcionários, aspecto que é ressaltado na mesma mensagem, as grandes dimensões territoriais do estado é outro fator que interfere na atuação destes uma vez que dificulta o acesso e a comunicação entre estes e as escolas.

Durante os primeiros anos da década de 20, algumas mudanças ocorreriam nesse serviço. Em 1920, é sancionada a Lei nº 1.811 autorizando “o Poder Executivo a reformar a Inspectoria Geral de Instrução Pública” (CEARÁ, Lei 1.811, 1920) que três anos mais tarde é transformada em Diretoria Geral da Instrução (CEARÁ, Lei nº 2.120, 1923).

A partir dessa discussão podemos dizer que a despeito da precariedade enfrentada pelos docentes do período, da falta de condições de trabalho e da desvalorização dessa atividade, há uma preocupação do Poder Público para com o desenvolvimento desse ofício, o que pode ser exemplificado com as discussões sobre mudança de postura do professor, adoção de métodos mais modernos, etc.

O magistério vivencia, nesse período, os desafios e dificuldades próprios de tudo aquilo que está em processo de consolidação. Contudo, aos poucos, vai vencendo os obstáculos oferecidos pela atividade, entre os quais destacam-se a ausência do Estado e a carência de estrutura física e material. Isto, porém, não impede que aqueles que realmente desejam façam dessa atividade ferramenta de mudança, quer seja nos poucos Grupos Escolares, melhor aparelhados, ou nas muitas e acanhadas *casas-escolas*, sem estrutura física ou condições higiênicas mínimas de funcionamento. Feita essa aproximação com a prática docente outra questão que se coloca está relacionada à formação desses docentes. De que escola saem esses professores? Onde se formam? Aliás, possuem uma formação regular, acadêmica?

5.2. Form(ação) de professores primários no Ceará: traços de uma história em construção

Buscamos, nesta parte do texto, discutir aspectos da formação de professores primários no Ceará. Neste sentido, procuramos compreender como se caracteriza e como está organizado esse processo.

Tratar da formação de professores primários no início do período republicano requer, antes de tudo, a compreensão de que embora genericamente falemos de formação docente, o que se tinha de fato era uma preparação do professor, termo bastante utilizado nas fontes do período. Diferente da concepção de formação hodierna, que prima pelo aspecto intelectual, a formação da qual trataremos estava muito mais pautada na instrumentalização do docente do ensino primário visando muni-lo dos conhecimentos mínimos indispensáveis ao desenvolvimento da docência no ensino primário.

Ao discutir a história da formação de professores no Brasil, Saviani (2006d, p. 4) diz que de 1890 a 1932 se deu “o estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais”, como instituições de formação de professores primários. Inserido nesse contexto, o Ceará não faria diferente.

A História da formação de professores primários no Ceará tem, na fase de transição do sistema monárquico para o sistema republicano, um marco importante, com a criação e instalação, em 1884, da Escola Normal do Ceará, primeira instituição local específica de formação de professores. Constituindo-se, desde as primeiras décadas do período imperial, como anseio da sociedade cearense, sobretudo dos professores, essa instituição percorreu longos quase quarenta anos para só então se fixar de forma definitiva em solo cearense.

Pauta de relatórios de governos e de discursos de parlamentares, que reclamavam a necessidade de implantação de uma escola de formação de professores sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino, em 1837, foi aprovada uma lei que estabelecia no seu artigo primeiro: “Fica creada

temporariamente uma Escola Normal de primeiras letras na capital da província” (CEARÁ. Lei nº 91 de 5 de outubro de 1837). Uma vez que os professores primários da época não tinham qualquer formação, o objetivo primeiro da instituição era preparar os que já se encontravam no magistério público e não de formar novos professores. Isso é dito de forma incisiva no artigo quarto quando o legislador estabelece que “logo que se abrir a escola, o governo marcará um prazo suficiente a cada um dos actuais professores de primeiras letras da província, dentro do qual o mesmo deve se matricular em a dita escola, para se aplicar nas materias que na mesma se ensinarem [...]” (ibidem).

Encontrando obstáculos tanto no campo político quanto econômico e para prejuízo inquestionável da educação, a escola jamais sairia do papel. Em 1840, a lei de sua criação fora suspensa através de lei orçamentária (CEARÁ. Lei nº 195 de 9 de janeiro de 1840 – art. 7º). Com isso, minava-se de uma vez por todas, quaisquer chances daquela Escola ser instalada. Mas, a discussão sobre a necessidade de implantação do ensino normal se manteria até a instalação definitiva da Escola Normal ao final do Império.

Constituindo-se, ao lado do Liceu, como marco da educação local, a Escola Normal nascera despertando grande expectativa social. Era, por assim dizer, instrumento de consolidação dos anseios republicanos. Ávidos pelo desenvolvimento do País, os republicanos defendiam a educação como forma de alcance do progresso. A ideia de educação como redentora dos problemas sociais foi denominada por Nagle (2001) de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”. Na concepção do autor, trata-se da concepção de educação como motor da História. Ressalta ele que é nessa máxima que “[...] se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais [...]” (ibidem, p. 134). Em outras palavras, nessa conjuntura a escolarização é encarada como mola propulsora do progresso nacional. Assim, a primeira medida a ser adota é oferecer instrução elementar ao povo. Tirar o país da escuridão, do analfabetismo e ignorância e trazê-lo à luz do conhecimento. A busca pela difusão do ensino elementar, diga-se, já vinha

acontecendo desde o período imperial e intensificou-se no início do século XX com o recente estabelecimento da República.

Diante de tal desafio, era de se esperar que a principal preocupação se desse no campo da formação de professores. As fontes apontam que o estado ressentia-se da carência dessa mão-de-obra e que o discurso governamental não poucas vezes se debruçou sobre essas e tantas outras questões relacionadas à atividade e à formação do professor primário. Mas, onde e como acontecia essa formação?

No início do século XX são identificados dois tipos de formação de professores primários: a formação básica, inicial e a formação no exercício do ofício. Para uns, ela acontece no curso normal, específico para formação de professores. Para outros, sobretudo para aqueles que atuam no interior do estado, esse aprendizado ocorre nas próprias escolas primárias onde exercem a docência, trata-se, portanto, da formação através da prática. Para efeito deste estudo, será abordado apenas o primeiro modelo citado, ou seja, a formação institucional, da qual passaremos a tratar a partir daqui.

5.2.1. Formação docente institucional

Entre 1900 e 1920, a formação do professorado primário cearense acontecia na Escola Normal do Ceará, única instituição dessa natureza no estado. A oferta pública de formação docente, portanto, se limita à Escola Normal. No setor privado, por sua vez não se encontram cursos dessa natureza. A partir do início da década de 20 começamos a perceber iniciativas que visam expandir a oferta de cursos de formação de professores. Exemplo disso é a aprovação de leis que autorizam a equiparação de escolas já existentes à Escola Normal do Ceará, conforme apresentado no quadro 09.

ANO	INSTITUIÇÃO EQUIPARADA	IDENTIFICAÇÃO DA LEI	EMENTA
1921	Collegio do Sagrado Coração	Lei nº 1.906, de 31 de outubro de 1921	Autorisa o Poder Executivo a equiparar à Escola Normal o Collegio do Sagrado Coração mantido nesta capital pelas Irmãs Dototheias.
1921	Collegio da Imaculada Conceição	Lei nº 1.907, de 31 de outubro de 1921	Autorisa o Poder Executivo a equiparar à Escola Normal o Collegio da Imaculada Conceição mantido nesta capital pelas Irmãs de São Vicente de Paula.
1925	Collegio Santa Thereza	Lei nº 2.332, de 31 de outubro de 1925	Autoriza o Poder Executivo a equiparar à Escola Normal do estado o Collegio Santa Thereza, com séde na cidade do Crato.
1929	Collegios de Ensino Secundário do Interior do estado	Lei nº 2.780, de 04 de dezembro de 1929	Autoriza o Poder Executivo a equiparar collegios do interior do estado à Escola Normal Pedro II.

Quadro 09: Leis de autorização de equiparação à Escola Normal cearense
Elaboração da autora

Embora não tenhamos tido acesso às leis próprias de equiparação dessas escolas, constatamos, por meio de outras fontes, que estas foram efetivadas ainda durante a década de 20. Tais iniciativas visavam expandir a oferta de vagas para a formação de professores. Cabe destacar, todavia, que a maioria das iniciativas citadas estão voltadas para o ensino particular, evidenciado o crescimento da oferta de formação docente no setor privado em detrimento do setor público. Tal movimento se justifica pela concepção que se tem dos cursos de formação de professores. Estes são em geral voltados apenas ao sexo feminino e agregam à formação para o magistério, a preparação das jovens para as funções domésticas, em outros termos, a “preparação para o matrimônio”.

No âmbito do sistema público cabe destacar que, após a inauguração da Escola Normal, a primeira iniciativa de formação de professores no estado acontece apenas em 1934 com a implantação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Significa, portanto, que por cinquenta anos consecutivos a Escola Normal de Fortaleza foi a única instituição pública formadora de mão-de-obra docente para o ensino primário.

Mesmo com a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro esse quadro pouco se alteraria uma vez que o público-alvo desta é específico. A escola se

dedica a formar exclusivamente professoras ruralistas, ou seja, mão-de-obra para atuar no meio rural. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 82), essa instituição constitui “a primeira experiência de preparação especializada de pessoal de ensino para escolas rurais, no Brasil”. É uma escola que se reveste de pioneirismo ao pôr em prática as ideias do ruralismo pedagógico⁴⁴, corrente de pensamento assim definida por Prado (1995, p. 01):

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão [Estado Novo], formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (grifos nossos).

Trata-se de movimento em prol do ensino rural que defende uma educação específica para o homem do campo. Como arcabouço dessa corrente está a valorização dos conhecimentos peculiares a esses sujeitos e a crença de que através da educação seja possível promover o desenvolvimento regional e fixar o homem no campo. Destaque-se que o debate sobre a necessidade de fixação do homem no campo “ganha força no Brasil com o processo de industrialização e urbanização do País, quando os brasileiros buscam trabalho não mais no campo e sim na cidade” (SILVA, 2007, p. 23). No Ceará, a soma desse aspecto com as questões climáticas promove o fortalecimento do processo migratório. Segundo Farias e Magalhães Junior (2007, p. 03), “o semi-árido está caracterizado por períodos de estiagem que ocasionam, entre outras coisas, o deslocamento de populações para o meio urbano [...]”. Assim sendo intencionava-se, com a implantação do ensino normal rural, promover o desenvolvimento regional reduzindo o “[...] fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos” (ibidem).

⁴⁴ Para aprofundamento sobre pioneirismo da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte e Ruralismo Pedagógico ver: Lourenço Filho, 2001; Silva, 2007; Farias e Magalhães Junior, 2007; Souza, 1994; Castelo, 1951.

Além do caráter ruralista da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, há outra questão que deve ser considerada, trata-se de uma instituição pública. É bem verdade que o conceito de ensino público, neste caso, se distancia, em certa medida, do conceito atual. Cabe ressaltar que, de forma geral, pode ser considerado público tanto aquilo que é gratuito como o que é de uso coletivo, comum. Quando se trata de educação, porém, costumamos conceber como pública a educação gratuita, estatal, mesmo que em muitos casos tais instituições cobrem taxas, as mais diversas, de seus alunos. A própria Escola Normal cearense se enquadra nesse perfil. A questão envolvendo a Escola Normal Rural, todavia, ultrapassa esse aspecto.

De acordo com Lourenço Filho (2001, p. 82), a ideia de criação de uma instituição dessa natureza “foi levantada pelo então diretor-geral do ensino desse Estado, o Sr. Joaquim Moreira de Sousa”. Mas, encontrando dificuldades no setor público para a efetivação de sua proposta, Moreira de Sousa buscou na iniciativa privada o apoio necessário à realização de tal empreitada. Em face dos escassos recursos dos cofres públicos, que adiavam seus planos, insistiu ele na aprovação de um decreto que “admitisse a realização do projeto por entidade privada, com pequeno auxílio dos poderes públicos. Isso foi afinal aceito” (ibidem, p. 83, grifos nossos). Diante disso, há que se considerar que se por um lado ela é legalmente concebida como escola pública não podemos ignorar o fato de que nasce da iniciativa privada sendo a ela é logo entregue, conforme ressalta o mesmo autor:

Graças aos esforços de uma dedicada professora, Amélia Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a Escola Normal rural prevista. Desde logo oferecia casa, terreno e material didático. Lavrou-se acordo entre a associação e o governo do Estado, vindo a organização a iniciar seus trabalhos em 1934, com um curso primário e outro de adaptação ao curso normal propriamente dito, ou intermediário. A direção esteve primeiramente entregue ao dr. Plácido Castelo, logo porém substituído pela professora Amélia Xavier de Oliveira, que nessas funções tem permanecido (ibidem, p. grifos nossos).

A ambiguidade da instituição em relação ao seu caráter público embora seja um assunto fascinante não tem relação direta com o assunto aqui abordado. Levantamos a questão apenas com o intuito de iluminar as possibilidades de

formação docente ofertadas pelo estado. Dessa forma, não cabe, nesse momento, prosseguir com a análise do tema, deixando-o para outra oportunidade.

Como ficou claro na exposição, a Escola Normal é o berço da formação docente no estado do Ceará e sozinha desenvolve esse papel por mais de 50 (cinquenta) anos. Visando minimizar esse peso e expandir a oferta da formação de professores, Executivo e Legislativo, por vezes ensaiam implantar outras alternativas de formação docente. Isso refletiria diretamente na expansão do ensino primário, preocupação predominante do Poder Público na época. Exemplo claro das tentativas de implantação de instituições de formação docente paralelas à Escola Normal nos é dado na passagem que se segue:

Se prevalecer a divisão districtal, de que vos falei acima, é preciso *criar, nas sédes desses districtos, escolas complementares, que formem professores de segunda classe, dos quais se exigirá menor soma de conhecimentos.* Esses professores servirão dentro de seus districtos e poderão, quando se offerecer oportunidade, completar o seu curso normal, intervindo aqui, com grande sucesso, a *criação das bolsas escolares, que auxiliarão nesse propósito.* (CEARÁ. Mensagem, 1913, p. 22-23, grifos nossos).

A dificuldade de lotar professores no interior, assunto já tratado, tem na abertura de escolas nessa região do estado a possibilidade de ser abrandada. A sugestão é que se divida o estado em distritos (áreas) e que se crie, em cada uma dessas áreas geográficas, escolas onde se formem professores de comunidades adjacentes. Merece destaque aqui a ressalva de que desses docentes seria exigido menos conhecimentos, um indicativo da consciência de que essa seria uma solução paliativa. Pode-se ainda inferir que ao implantar uma política dessa natureza poder-se-ia estar criando outros problemas, como, por exemplo, a queda do nível de aprendizagem dos alunos. Como que antevendo essa questão, a Mensagem deixa clara a intenção de oferecer a esses professores oportunidade de conclusão do curso normal na capital, mediante a concessão, pelo estado, de bolsas escolares a esses docentes. Cabe salientar, que tal proposta não evoluiu, permanecendo a formação para o magistério restrita à Escola Normal. Sendo assim procuraremos, nos próximos tópicos, definir a formação oferecida por essa instituição.

5.2.2. Escola Normal: templo, tempos e espaços da formação docente

A Escola Normal cearense é inaugurada em 1884, iniciando suas atividades no edifício do Liceu. Evento de inegável importância social seria cercado de pessoas importantes e noticiado nos maiores jornais locais. Na figura 17, detalhe da notícia no jornal “Cearense”.

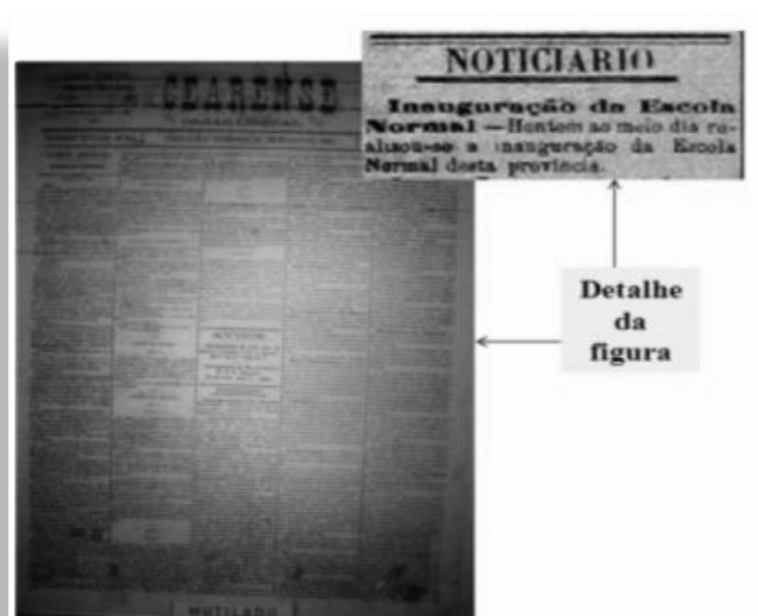


Figura 17: Jornal Cearense de 23 de março de 1884 - Ano XXXVIII – Número 66
Fonte: Arquivo pessoal da autora (fotografado na BPGMP no setor de microfilmagem)

Ainda durante o século XIX a Escola Normal ganharia sua sede, construída na Praça Marquês de Herval onde mais tarde seria construído também o Theatro José de Alencar. Esta seria a segunda instituição educacional a possuir sede própria. Antes disso, somente o Liceu funcionava em edifício construído especificamente para este fim. Para Oliveira (2008, p. 102), “[...] a construção de uma sede própria para a Escola Normal do Estado, já no século XIX, representa um privilégio naquela época”.

Como observamos em ocasião anterior, o prédio, inaugurado em 1884, ainda existe. Tendo sido tombado, atualmente abriga o IPHAN. Na figura 18, temos uma imagem do aspecto atual do antigo prédio da Escola Normal.



Figura 18: Aspecto atual do primeiro edifício da Escola Normal
Arquivo pessoal da autora (Fotografado em outubro de 2009)

A foto a seguir, tirada do lado oposto do prédio, oferece uma visão de como era o prédio da Escola Normal no período investigado.



Figura 19: Aspecto antigo do edifício da Escola Normal
Fonte: Cordeiro, 1996, p. 118.

O inegável benefício e privilégio de possuir prédio próprio não evitaria o surgimento de críticas. Tão logo a escola foi instalada, surgiram reclamações acerca das inadequadas instalações. Segundo Olinda (2005, p. 43), ainda durante a primeira gestão, quando a escola tinha à frente de sua direção o professor José de Barcelos “[...] inúmeros ofícios foram endereçados ao presidente da Província, e depois ao governador do estado, dando conta da precariedade das instalações, da falta de mobiliário e recursos didáticos [...]”

A existência de um prédio próprio não pouparia a Escola Normal da realidade de outras escolas, ou seja, das mudanças constantes. Como antecipamos, em 1913, o prédio, construído para a escola, sediaria um grupo escolar, o que significa que esta estaria instalada em outro sítio.

Durante as duas primeiras décadas do século XX a escola funcionou em diversos lugares, tendo ocupado por duas vezes o prédio da Praça Marquês

de Herval. Tais mudanças ocorreram, na maior parte das vezes devido a reparos na estrutura do edifício.

Não foi possível identificar em que data a Escola Normal deixou definitivamente o edifício. A mensagem governamental de 1918 relata que a mesma deixara o local já há alguns anos, pois, devido sua inadequação às necessidades do instituto, “[...] desde muito se impunha a sua localização em outro sitio. Este foi encontrado no prédio da Fênix Caixeiral, sito á mesma praça, cujo andar terreo o Governo arrendou por contracto, para nelle funcionar a Escola” (CEARÁ. Mensagem, 1918, p. 36-37). De acordo com Relatório da SENIU do mesmo ano “a nova instalação tem sobre a outra grandes vantagens, entre ellas, a de se acharem installadas as aulas em salas ventiladas e de ampla iluminação natural” (CEARÁ. Relatório, 1918, p. 53). O prédio citado aparece na fotografia abaixo ao lado da igreja do Patrocínio.



Figura 20: Prédio da Fênix Caixeiral

Fonte: <http://www.ceara.pro.br/Fortaleza/Predios/dsc-fenix1.htm>

A escola permaneceria no edifício da Fênix até o final da década de 10. No início dos anos vinte, com a *Reforma Lourenço Filho*, a Escola ganharia nova sede⁴⁵, construída dentro dos padrões da moderna pedagogia seguindo a tendência da reforma liderada pelo educador no estado do Ceará. O referido edifício foi preservado e hoje é sede do Colégio Justiniano de Serpa. Recentemente, passou a abrigar também o Memorial da Educação Cearense. Encerrando a discussão sobre o aspecto estrutural da instituição, indagamos: qual o objetivo dessa instituição? Como se caracteriza o curso por ela ofertado?

Assunto delicado e problema de complexa solução a formação de professores primários assume papel de destaque nas discussões observadas nas fontes deste estudo. Embora desde 1884 já houvesse, no Ceará, como temos dito, uma escola de formação de professores, é forçoso admitir que:

Formar o professor de accordo com a pedagogia sã, alicerçada sobre as bases moraes da alma infantil, não é obra de um anno, nem mesmo de alguns annos; sel-o a de gerações, pois difficilmente se transmudam as influencias atavicas, que secularmente vêm determinando ou guiando os actos humanos (CEARÁ, Mensagem, 1908, p. 21).

Modificar a postura do professor, tornando-o menos austero e mais democrático configura-se como um desafio a ser enfrentado não apenas pelo governo, mas por toda a sociedade da época, que deposita na Escola Normal essa expectativa de mudança.

Por séculos, a educação seguiu uma rotina quase que militar, pautada na ordem, na disciplina, na hierarquia, e mesmo na força. Nesse panorama, o professor sempre figurou como o comandante, como o sujeito de destaque do processo educacional. Desta feita, as novas ideias da Pedagogia Nova que encontraram repouso em solo cearense a partir de fins do século XIX, esbarraram em certa resistência. A ânsia por tais mudanças imprime diversas reformas ao curso normal e inúmeras críticas.

O ensino ministrado na nossa Escola Normal é insufficiente para o fim a que se propõe: não educa a joven candidata ao professorado para as

⁴⁵ Sobre esse assunto consultar Oliveira, 2008, que realizou pesquisa acerca da Escola Normal do Ceará, estabelecendo uma relação entre o ensino ativo e o edifício da Escola Normal construído na década de 1920.

arduas e delicadas funções de abrir a mentalidade ductil e impressionável da infância às noções exactas e concretas das cousas, ao mesmo tempo que lhe ensine a ver, observar, dominar-se, amar a verdade, ser sincera, e ter confiança em si (ibidem, p. 30).

Tratar-se-ia então de mais “um curso de letras, de simples ornamentação, do que uma Escola de métodos e normas especiaes pra fins tambem especializados” (ibidem, p. 31, grifos nossos). A crítica repousa na constatação de que o curso prima pelo aspecto teórico, deixando prejudicado o aspecto técnico e prático da formação docente. Essa característica tornaria o curso esvaziado de significado para os professores. Por outro lado, serviria bem aos objetivos daqueles que apenas buscassem um curso de “ornamentação”, em outras palavras, um curso que proporcionasse *status* e projeção social. Daí, o argumento de que o curso “[...] talvez mesmo por essa feição decorativa, ornamental, exerça a progressiva atração que de certos annos a esta parte se vai mostrando pelo numero, sempre crescente, de alumnos nos seus differentes cursos”. (ibidem). Para se ter uma ideia a matrícula no Curso Normal é de 118 alunas em 1898 e de 345 em 1908, o que corresponde a um acréscimo de quase 200% (duzentos por cento). O gráfico abaixo apresenta um panorama do movimento de matrículas no curso durante o período de 1897 a 1919.

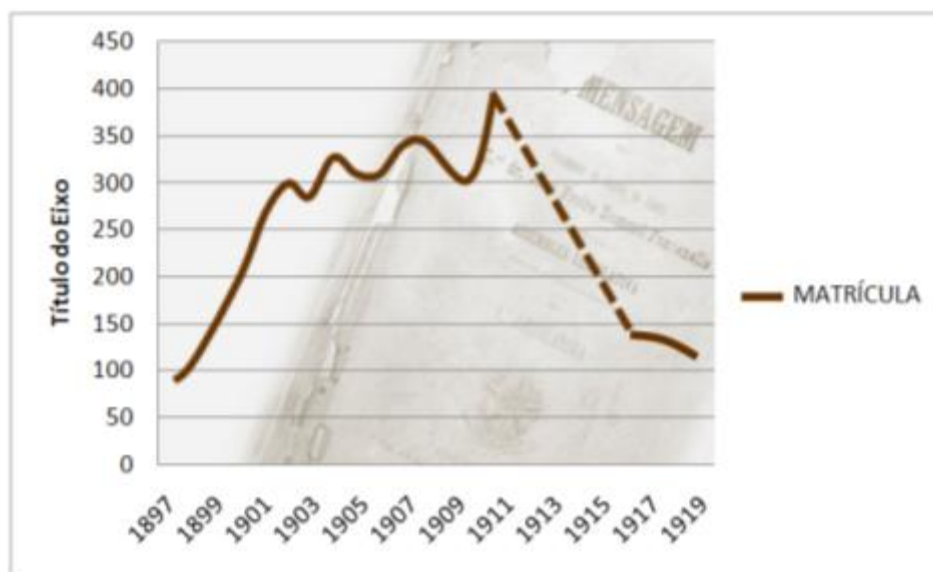


Gráfico 15: Evolução da matrícula no Curso Normal

Fonte: Mensagens governamentais e Relatórios da SENIJ do período de 1889-1920

Elaboração da autora

No gráfico 15, observamos um desvio profundo da curva entre 1911 e 1917. Este ocorre não em consequência da queda nas matrículas, mas da ausência de dados de matrícula referentes aos anos de 1912 a 1916. Desconsiderando esse período, percebemos um movimento inicial de crescimento da matrícula que atinge o ponto máximo em 1911, com 399 (trezentas e noventa e nove) alunas. No final do período, observamos a queda nas matrículas chegando em 1919 somente um pouco acima do número de matrículas identificado em 1897. O movimento de queda das matrículas coincide com as reformas do Curso Normal. Observamos que quando o curso assume feições mais sérias, de curso de profissionalização, a matrícula é reduzida.

Em 1911, visando mudar o quadro da formação docente sugere-se a reforma do curso normal tornando-o adequado à formação de “[...] bons professores, dotados de solidos conhecimentos theoricos e de facil applicação, versados em estudos de psychologia para conhecerem as aptidões dos alumnos [...]” (CEARÁ, Mensagem, 1911, p. 20).

Constituindo-se como uma característica própria do período investigado (VIEIRA, 2002; VIEIRA e FARIAS 2003), as reformas educacionais se espalharam por todo o território brasileiro levantando a bandeira da modernização e do progresso. Buscando imprimir à educação ares de modernidade, em geral, essas reformas procuram redefinir a organização da Instrução Pública. No Ceará, essa tendência se mantém não só em relação à educação no seu aspecto global como no que diz respeito a níveis de ensino ou instituições específicas.

Entre 1900 e 1920, a Escola Normal funciona sob a vigência de três dessas reformas locais. A primeira data do final do século XIX (1899). A escola funciona sob as orientações dessa reforma até 1911 quando se estabelecem mudanças no Curso Normal. Em mensagem à Assembleia Legislativa diz o presidente do estado que não tendo porque adiar por mais tempo tal reforma “[...] o governo, usando da autorisação que lhe conferiu a lei n.º 922 de 11 de Julho de 1908 resolveu reformar o ensino normal, expedindo em 4 de Fevereiro do anno corrente novo regulamento” (CEARÁ. Mensagem, 1911, p. 23). Neste regime permanece a escola até 1918 quando ganha novo regulamento.

A reforma, que só se efetiva em 1911, seria pauta de várias Mensagens e Relatórios da SENIJ anteriores. Em geral, essa reivindicação do governo à Assembleia Legislativa tem como argumento a inadequação do formato do Curso Normal ao seu objetivo primeiro, qual seja, formar professores para o ensino primário.

Até 1911, a Escola Normal possuía um curso de três anos com um currículo de 16 (dezesseis) matérias obrigatórias, o que no entender do presidente causava “[...] excessiva acumulação de disciplinas em cada um dos anos, de envolta com um sobrepeso opressivo á capacidade mental das alumnas[...]” (ibidem, p. 23). Com a reforma de 1911, o curso passa a ter duração de 4 (quatro) anos “[...] sendo um curso propedeutico de um anno e um curso normal de 3 annos” (ibidem). Na prática, a mudança afetou apenas o período de duração do curso vez que, como se percebe na citação a seguir, o antigo currículo foi preservado.

Foi mantido o mesmo numero de disciplinas do regulamento anterior, entendendo o governo que as materias já existentes satisfazem perfeitamente nem só ás exigencias do ensino normal, encarado sob o aspecto puramente didactico, senão ainda aos intuitos essenciaes desse estabelecimento, destinado que é á formação do professorado de instrucção primaria”. (ibidem, p. 23-4).

O que percebemos aqui é uma distribuição mais equilibrada do currículo do curso, medida com a qual se pretende promover melhor aproveitamento do mesmo. Para que fique mais claro, vejamos uma comparação entre o currículo adotado antes e depois da reforma.

ANO PREP.	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	-
Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	-
Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
-	-	-	Álgebra e Geometria	Álgebra Cosmografia	Álgebra e Geometria	Álgebra
Música	Música	Música	Música	Música	Música	-
Trabalhos com agulha	Trabalhos com agulha	Trabalhos com agulha	Trabalhos com agulha	-	Trabalhos com agulha	-
Caligrafia	Caligrafia	-	Caligrafia	-	Caligrafia	-
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	-	Desenho	-
História	História	História	História	Historia do Brasil História Natural	História História Natural	História do Brasil História Natural
-	Pedagogia	-	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
-	-	Física e química	Química	-	-	-
-	-	-	Física	-	-	-
Ginástica	-	Ginástica	-	-	-	-
Higiene	-	-	-	-	-	-
-	-	-	Literatura	-	Literatura	Literatura
-	-	-	-	Instrução cívica	-	-

Quadro 10: Currículo do Curso Normal, antes e depois da reforma de 1911
Elaboração da autora

No quadro, as janelas em destaque referem-se às disciplinas acrescentadas ao currículo do Curso Normal: ginástica, higiene, literatura, instrução cívica, e cosmografia. Como vemos, são poucas as alterações ocorridas, permanecendo a mesma base curricular.

Seguindo o calendário letivo adotado para todo o sistema de ensino cearense a Escola Normal funciona de segunda a sábado. As aulas se iniciam às dez horas e se encerram às duas da tarde. O quadro 11 detalha o horário das aulas e apresenta a distribuição das disciplinas.

ANO	HORÁRIO DAS AULAS DA ESCOLA NORMAL DO CEARÁ						
	Horas	Segunda Feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira	Sábado
Preparatório	10-11	Português	Francês	Português	Francês	Português	Francês
	11-12	Aritmética	História	Aritmética	História	Aritmética	História
	12-1	Geografia	Caligrafia	Música	Caligrafia	Higiene	Caligrafia
	1-2	Desenho	Trabalhos com agulha	Ginástica	Trabalhos com agulha	Musica	Trabalhos com agulha
Primeiro	10-11	Francês	Português	Francês	Português	Francês	Português
	11-12	História	Aritmética	História	Aritmética	História	Aritmética
	12-1	Trabalhos com agulha	Geografia	Desenho	Geografia	Desenho	Física e química
	1-2	Ginástica	Musica	Trabalhos com agulha	Musica	Trabalhos com agulha	Musica
Segundo	10-11	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês
	11-12	Português	Aritmética	Português	Aritmética	Português	Aritmética
	12-1	História Natural	Historia do Brasil	Geografia	Historia do Brasil	Geografia	Cosmografia
	1-2	Música	Álgebra	Pedagogia	Álgebra	Instrução cívica	Pedagogia
Terceiro	10-11	Aritmética	Português	Aritmética	Português	Aritmética	Português
	11-12	Literatura	Literatura	Literatura	Literatura	Literatura	Literatura
	12-1	Historia do Brasil	História Natural	História Natural	História Natural	Pedagogia	Historia do Brasil
	1-2	Pedagogia	Pedagogia	Historia do Brasil	Pedagogia	Álgebra	Álgebra

Quadro 11: Horário das aulas da Escola Normal do Ceará⁴⁶

Fonte: APEC

Com a reforma de 1918, o Curso Normal perde ano preparatório, mas continua a ser dado em quatro anos. O novo currículo⁴⁷ é composto por onze cadeiras e cinco aulas, devendo haver para cada cadeira “[...] um professor cathedratico e para cada aula um profissional contractado” (CEARÁ, Regulamento da Escola Normal, 1918, art. 3º). Uma das inovações estabelecidas pelo Regulamento é a criação das cadeiras de inglês e de datilografia (CEARÁ, Mensagem, 1918, p. 30).

⁴⁶ Reprodução de informações de documento que se encontra sob a guarda do Arquivo Público do Estado do Ceará. Trata-se de um horário manuscrito da Escola Normal, datado de 29 de fevereiro de 1912 e assinado por José de Barcelos, então diretor. Provavelmente trata-se de um anexo de ofício dirigido à Secretaria dos Negócios do Interior. (Ver anexo B – cópia do original).

⁴⁷ Verificar Anexo C

O ingresso no Curso Normal se dá mediante aprovação no exame de admissão ao primeiro ano. Nesse processo a aluna é examinada por uma comissão de quatro professores nomeados pelo diretor da instituição (ibidem, art. 9º). Essa avaliação consiste de “[...] duas provas escritas - português e arithmetica; de cinco provas oraes – português, arithmetica, geometria pratica, geographia e História do Brasil (CEARÁ, Regulamento da Escola Normal, 1918, art. 8º).

A matrícula, que antes ocorria entre 15 de janeiro e 15 de fevereiro, passa a ser realizada, de acordo com o artigo sexto, no período de 15 a 31 de janeiro sendo sempre publicada em edital veiculado pela *Gazeta Oficial*. Conforme estabelece o artigo sétimo, para se submeter à matrícula a aluna aprovada nos exames de admissão deve apresentar requerimento de matrícula à secretaria da escola no período regulamentar; comprovar por meio de documento pessoal, ter no mínimo vinte e no máximo vinte e oito anos; e, apresentar atestado médico que comprove que esta não possui doença contagiosa, que foi vacinada a menos de cinco anos contra varíola e que não possui deficiência física que a impeça de exercer a docência.

A promoção das alunas ocorre mediante aprovação em todas as matérias cursadas durante o ano. No regulamento anterior para ser promovido de ano eram considerados não os resultados por disciplina, mas a “[...] media das composições trimensaes e comprovada nos exames oraes das materias, cujo estudo haja terminado definitivamente” (CEARÁ, Mensagem, 1911, p. 24). A extinção das provas escritas pela reforma de 1911 é justificada por falhas do processo, que “[...] por sua propria natureza, escapa quase sempre á mais vigilante fiscalisação, e os quaes, por isso mesmo, constituem de ordinario um meio fallivel de verificação do preparo e aproveitamento dos candidatos” (ibidem). Esse sistema é mantido pela reforma de 1918, devendo a aluna atingir média anual igual ou superior a três para obter promoção.

Ao finalizar cada matéria a aluna é submetida aos exames finais devendo, para tanto, ter atingido média anual igual ou superior a três na matéria. Nesses exames serão:

[...] aprovadas com distincção as alumnas cujo resultado for igual a 5; aprovadas plenamente – as que tiverem obtido a média 4; aprovadas simplesmente - as que tiverem obtido a media 3; e reprovadas aquellas que não alcançarem a média ínfima de aprovação (grau 3) (CEARÁ, Regulamento da Escola Normal, 1918, art. . 70).

Ao final do curso normal, cumpridas as exigências de frequência e aprovação em todas as cadeiras e aulas, a normalista é diplomada. Aqui cabe uma observação acerca da prática dessas alunas. De acordo com o Regulamento citado:

A pratica pedagógica das diplomadas será feita directamente nos Grupos Escolares da Capital, onde além de immediata applicação de seus conhecimentos nos misteres do ensino primário, se exercitarão ao mesmo tempo em todas as demais accorencias da vida escolar, não só relativas aos deveres internos do magistério como na organização da correspondência official, na execussão de quadros e mapas, emfim no entendimento de outras funções administrativas, que as devem tornar completamente aptas para a direcção de uma escola (ibidem, art. 74).

A mensagem de 1920 confirma essa prática. Segundo o texto, o estado entregou diploma a “[...] quatorze normalistas que terminaram o curso escolar e assim ficaram habilitadas a, depois da pratica – durante um anno – em qualquer dos Grupos Escolares desta Capital, exercer o magistério publico primário no Estado” (CEARÁ. Mensagem, 1920, p. 30).

Até então a prática pedagógica das normalistas acontecia na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal, de forma que ao final do curso já estavam aptas a serem nomeadas professoras públicas. Com as novas orientações a reforma de 1918 inverte a ordem das coisas ao deslocar a prática pedagógica para após a conclusão do curso e a entrega dos diplomas. Tal mudança vem responder às incontáveis queixas acerca do estágio docente antes realizado na Escola de Aplicação, nos dois últimos anos do curso. Este consistia na escala diária de uma dupla de alunas “[...] para auxiliar e assistir ás aulas da escola annexa ao mesmo estabelecimento, ás quaes dessa maneira comparecem, apenas quinze dias, durante aquelles dois annos do curso (CEARÁ, Mensagem, 1917, p. 19).

Sendo essa espécie de aprendizagem de nenhum resultado positivo, pela exiguidade do tempo nella empregado, por certo offerceria vantagens, si fosse feita logo após a conclusão do curso e por espaço de um anno, em estabelecimentos e escolas para isso designadas, sendo

essa condição tornada indispensável para o primeiro provimento no magistério public, independente de concurso. A Escola de Applicaçãõ, anexa á Escola Normal, poderia então ser transformada em Grupo Escolar, com pequena despesa, aproveitando-se o respectivo professorado e com vantagem para o ensino publico, pis, seria augmentado para o duplo o numero de alumnos que ali recebem instrucçãõ, porquanto o Regulamento da Escola só permite sejam matriculados trinta alumnos em cada classe, ao passo que nos Grupos esse numero pode se elevar a sessenta. (ibidem, p. 19-20).

Tal mudança acaba por acarretar na extinçãõ da escola de applicaçãõ. Conforme relatório de 1920 “no dia 2 de janeiro do corrente anno, as 5 classes que constituíam o curso annexo [...] passaram a formar o 7º Grupo Escolar, com a mesma organizaçãõ dos que já existem, e desligado portanto, da administraçãõ da Escola Normal” (CEARÁ, Relatório, 1920, s/p). De acordo com a fonte a mudança teria causado certo desconforto devido a interesses individuais. Ainda assim, resultara nos “[...] mais lisongeiros benefícios á instrucçãõ primária. Um anno de practica real ministrada ás noveis professoras pelos grupos escolares, foi uma medida de sábio e prudente alcance, que deverá ser mantida, a despeito da ma vontade que contra ela reina” (ibidem).

A medida adotada pretendia estabelecer uma prática pedagógica mais significativa e funcional, aproximada do contexto real. Se esta foi ou não uma decisãõ acertada ou se tal atitude resultou em mudanças reais no magistério e por extensãõ no ensino primário é algo para ser respondido por outras iniciativas de pesquisa que possam se debruçar sobre a análise do período subsequente.

Para finalizar essa discussãõ é correto dizer, que há, neste período, forte discurso do Poder Público, sobre a qualidade do trabalho docente. Ao que tudo indica há uma preocupação com o magistério primário tanto no que diz respeito à formaçãõ como à prática docente. Exemplos disso são respectivamente: as alterações e reformas curriculares do Curso Normal assim com o as intenções e tentativas de criaçãõ de outros cursos de formaçãõ de professores; e, o estabelecimento do estágio docente nos grupos escolares, medida com a qual buscava-se contribuir de forma efetiva para uma formaçãõ mais sólida do professor primário. Em última análise pode-se dizer que tais medidas pretenderam agregar saberes e valores ao ofício docente imprimindo-lhe

ares de profissão no início do século XX. Dito isto encaminhamo-nos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

[...]

Vou procurá-la.

[...]

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,*

procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura

ficará sendo

minha palavra.

(ANDRADE, 1999)

Ao encaminharmo-nos para a conclusão deste trabalho invocamos Drummond, que poeticamente nos fala sobre a busca constante, sobre o inacabamento das coisas. Se é verdade que estamos concluindo este estudo não menos verdadeira é a afirmação de que predomina em nós um sentimento de inacabamento, uma necessidade de conhecer mais ou como diz o poeta de procurar sempre. Chegamos aqui com um misto de sentimentos que envolve a sensação de que muito aprendemos ao mesmo tempo em que suscita a ideia que poderíamos ter avançado muito mais na construção do conhecimento. Talvez seja este um dos objetivos primeiros de uma pesquisa, responder aos questionamentos que trazemos e, ao mesmo tempo, provocar novas questões e abrir novas perspectivas.

Neste estudo, fizemos um mergulho no contexto histórico da educação cearense no início do século XX, o que nos permitiu apreender alguns de seus

matizes. Buscamos, aqui, investigar a organização do ensino e do magistério, públicos primários, no Ceará no início do século XX com base na legislação e em documentos governamentais e escolares da época.

A partir da análise das fontes foi possível traçar um desenho da organização educacional cearense no período identificando seus principais avanços e pontos de entrave. Tendo a certeza de que nenhuma verdade é por si absoluta, buscamos, nas linhas que se seguem, sistematizar as principais ideias emergidas desta investigação e tecer algumas considerações sobre o tema pesquisado.

- **Ausência de um sistema educacional, presença de uma dinâmica organizacional**

O período se caracteriza pelo forte debate sobre a necessidade de melhor organização do setor, o que desencadeia o surgimento de reformas e de algumas iniciativas que buscam sanar esse problema, a exemplo da criação dos Grupos Escolares.

A ideia de um sistema educacional, tal como hoje o concebemos, todavia, é algo impensável para aquele período. Pudemos perceber que não há ainda um sistema de ensino efetivo, planejado e organizado. Isto, entretanto, não significa ausência de organização. A despeito da improvisação, elemento constante no ensino e no magistério, a educação possui uma organização que é própria do período e em consonância com aquele momento histórico.

Não existe um órgão público dedicado especificamente à Instrução Pública. Somente ao final da segunda década do século XX é criada a Inspeção Geral da Instrução Pública com o objetivo de concentrar as demandas do ensino. Até o início da década de 20, todavia, esta não teria ainda entrado em funcionamento.

As questões relativas ao ensino são tratadas pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, que a partir da segunda década do século acumula também as demandas do setor judiciário, passando a denominar-se Secretaria de estado dos Negócios do Interior e da Justiça.

A lógica organizacional do ensino se pauta pela seguinte hierarquia: presidente do estado; secretário dos negócios do interior; inspetores escolares; e, conselhos escolares (CEARÁ, Regulamento, 1905, art. 170). Ao presidente do estado cabe a direção “suprema” da Instrução (ibidem). Essa tarefa é compartilhada com o secretário de estado dos negócios do interior, por ele nomeado.

Faz parte das funções do secretário da SENIJ acompanhar o funcionamento e desenvolvimento do ensino; garantir a execução da legislação; resolver questões burocráticas entre outras atribuições. É dele também a responsabilidade de nomeação dos inspetores escolares, sendo um para cada localidade onde haja uma escola pública.

Os inspetores acompanham a dinâmica da escola mais de perto. Seu trabalho não está restrito à fiscalização e estabelecimento de punições a professores ou pais quando necessário. É dele a responsabilidade de levantar e solucionar os problemas imediatos da escola bem como atendê-la naquilo que for necessário ao seu funcionamento.

No processo de acompanhamento da escola, o inspetor é auxiliado pelo conselho escolar por ele presidido. O conselho é composto por chefes de família escolhidos por ele na comunidade e nomeados pelo secretário da SENIJ. A função básica dos membros do conselho é auxiliar na fiscalização do ensino.

O resultado de toda essa logística é expresso nos diversos relatórios produzidos pelas escolas, inspetores escolares, SENIJ e Governo, que apresenta em sua mensagem anual, entre outros, a síntese das informações referentes ao ensino.

- **Responsabilidade de oferta, obrigatoriedade de acesso: questões para refletir**

A responsabilidade para com a educação e a obrigatoriedade do ensino são assuntos controversos. Está posto na legislação que o ensino primário é obrigatório no âmbito estadual. Esse princípio não é mencionado na Constituição Federal de 1891 nem na Constituição Estadual de 1892. Todavia, o Regulamento da Instrução Primária de 1905 apresenta avanço não só por mencionar o assunto já no seu art. 3º, como por destinar um título inteiro à discussão deste.

A obrigatoriedade do ensino primário, porém, não implica em obrigatoriedade da oferta deste por parte do Poder Público. A lei refere-se à obrigatoriedade do acesso a uma forma de instrução. Este acesso, contudo, pode acontecer através da frequência a uma escola pública, mas também em escolas particulares ou mesmo em casa. A legislação atribui aos pais e responsáveis a tarefa de garantir que os menores tenham acesso ao ensino, podendo os mesmos serem advertidos e até punidos com multa se não cumprirem essa determinação legal. Ao Poder Público não é atribuída obrigatoriedade para com o ensino, o que não significa que cada esfera não possua suas responsabilidades.

As incumbências para com a instrução são divididas entre a União e os estados. Embora tenhamos verificado a existência de algumas escolas primárias municipais, não há uma orientação legal quanto aos deveres dessa esfera do Poder Público na educação. Sua atuação, portanto, é pouco expressiva.

Na divisão de atribuições, a União concentra sua atenção no sistema de ensino do Distrito Federal e na manutenção ou subsídio a umas poucas instituições de ensino secundário e superior no âmbito dos estados. Aos estados resta a tarefa de promover o ensino primário e a formação de professores. Estes são os maiores desafios da educação tanto pela sua importância, visto que são a base do sistema educacional, como pelo número de pessoas beneficiadas, que ultrapassa em muito o atendimento nas outras modalidades e níveis de ensino.

Na prática, fica a cargo dos estados suprir, também, na medida do possível, a demanda no ensino secundário e superior e nas modalidades de ensino.

No caso do Ceará, observamos uma diversidade na oferta dos serviços educacionais. Além do ensino primário e da formação de professores, sua incumbência legal e que já constituem desafio para a capacidade econômica do estado, o setor público atua na oferta do ensino secundário e superior e em modalidades específicas como ensino noturno e dominical, além de subsidiar iniciativas particulares de educação infantil e ensino profissional. A ampliação do leque de oferta estabelece um esforço extra para as finanças do estado, o que interfere no cumprimento de suas responsabilidades legais com o ensino primário e normal.

- **Ensino primário: entraves e avanços**

O debate sobre o ensino primário é um dos mais presentes nas fontes analisadas. A frequência com que o assunto é tratado e o destaque que lhe é dado deve-se não apenas ao fato de ser esta uma responsabilidade estadual como também por representar a maior fatia do todo educacional. Em termos de instituições públicas, o estado possui uma de ensino secundário, uma de formação de professores e uma de ensino superior, quando o número de escolas primária varia de 246 duzentas e quarenta e seis) em 1901 a 469 (quatrocentas e sessenta e nove) em 1918.

Os espaços de difusão do ensino primário são insuficientes e precários. No início do século, este é ministrado nas escolas isoladas de primeira, segunda, terceira e quarta categorias. A organização desse modelo de escola resume-se a um (a) professor (a) e um grupo de alunos de níveis diferentes recebendo instrução em um mesmo espaço físico e em um mesmo horário. As escolas, em via de regra, funcionam na casa do (a) professor (a). Mesmo quando ocupam

casas alugadas para esse fim acabam por se tornar, quase sempre, a residência destes.

A partir da segunda metade da década de 1900, começam a ser instituídos os primeiros grupos escolares. Estes trazem a promessa de ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino primário. A nova forma de organização da escola primária, tem como objetivo a extinção das escolas isoladas, aparelhamento considerado ultrapassado e inadequado ao desenvolvimento da educação. Os Grupos Escolares são organizados em 5 (cinco) classes seriadas, o que representa um avanço para o ensino primário. Outra inovação é a existência de um diretor, figura até então inexistente na escola primária visto que até então, devido à organização unicelular, o próprio professor geria sua escola.

A despeito de constituir uma proposta inovadora e viável, do ponto de vista pedagógico, os grupos escolares esbarram nas limitações financeiras e estruturais do estado, mostrando-se uma política ineficaz face à incapacidade econômica deste naquele momento. Isso impede que o modelo de organização baseado no agrupamento das escolas se desenvolva a contento, de modo que, ao final da década de 10, a presença destes no sistema educacional cearense ainda é bastante tímida. Em 1918, estes ocupam um espaço ainda bastante restrito no quadro geral, tanto em relação ao aspecto geográfico – já que, à exceção da capital, a única cidade que possui essa instituição é Maranguape – quanto em termos percentuais. Em 1920, correspondem a pouco mais de um por cento das escolas públicas primárias do estado.

As escolas isoladas são alvo de críticas severas devido suas condições inadequadas de funcionamento: falta de estrutura física e material, dificuldade de fiscalização, entre outros problemas. As principais reclamações recaem sobre as escolas de quarta categoria, também chamadas de escolas de arraiais. Estas, legalmente, deveriam estar situadas apenas em pequenos povoados, todavia, sua presença se faz notar em cidades maiores e até na capital do estado atraindo para si críticas ainda mais contundentes do que as que costumeiramente são feitas às escolas isoladas em geral. A despeito disso a estrutura organizacional

das escolas isoladas, inclusive as de quarta categoria, pouco é alterada com as reiteradas “campanhas” que pedem sua extinção. Estas cruzam as duas primeiras décadas do século XX como as instituições mais representativas do ensino primário no estado.

- **Magistério primário: carência de iniciativas de formação**

Em relação ao magistério temos um quadro docente composto basicamente por dois perfis de professores: os lentes ou catedráticos, que atuam no ensino secundário e superior; e o professor primário, responsável pelo ensino primário e pelas modalidades de ensino identificadas. De maneira geral, os professores do ensino secundário e superior não possuem formação específica para a docência. As exceções são alguns que atuam no curso normal e que possuem formação pedagógica. Os professores primários, por sua vez, legalmente deveriam possuir a formação no Curso Normal. Na prática, contudo, a regra não é observada.

A formação do professor primário é atribuição do estado que tem como única instituição destinada a esse fim a Escola Normal do Ceará. Além de sua capacidade de atendimento não corresponder à demanda do estado, seu acesso acaba sendo restrito aos que vivem na capital. Esse é um dos principais motivos pelos quais a orientação legal, de que para ser professor público o candidato deve ser diplomado no curso normal, não seja cumprida. Diante da insuficiência de candidatos qualificados o estado acaba por aceitar o ingresso e permanência de professores leigos no sistema.

A carência de professores primários e o reduzido alcance geográfico da Escola Normal levam o Poder Público a discutir outras estratégias de formação de professores como a criação de escolas normais no interior. Ao que tudo indica, apesar de existir uma demanda por formação de professores no interior, as finanças públicas não permitem tal realização. Em 1913, é ventilada a ideia de

divisão do estado em distritos educacionais e de criação de “Escolas Complementares” nos mesmos a fim de promover a formação de professores no interior. A estes, denominados “professores de segunda categoria” em referência à formação incompleta que receberiam, poderiam ser concedidas bolsas para concluir o curso normal em Fortaleza. Essa ideia também não frutificaria.

Na década de 20, o governo autoriza a equiparação de algumas escolas particulares à Escola Normal do estado. Esta, todavia, continuaria sendo a única instituição pública de formação de professores primários no âmbito estadual até a década de 30, quando se cria a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

- **Docência no ensino primário: desafios do ofício**

A insuficiência de instituições de formação de professores reflete, de forma direta, no quadro geral do magistério primário. Com o estabelecimento da obrigatoriedade, aos professores públicos primários, de diplomação no curso normal, a carência de professores no estado se acentua. Além do pequeno número de alunas formadas pela Escola Normal, boa parte destas não visa o ofício docente. Com isso, abre-se uma lacuna que em tese não pode ser preenchida por professores leigos. Porém, a mesma legislação que estabelece a obrigatoriedade do diploma admite que em caso de carência de professor público para o provimento de determinada cadeira/escola bem como em casos de licença, etc., estas sejam ocupadas por professores substitutos.

Aspecto que também tem efeito direto sobre o ofício docente diz respeito às más condições da escola primária. Como vimos, esta é desprovida de quase tudo. É nesse ambiente, com poucos recursos e muitas vezes insalubre, que o (a) professor (a) primário (a) vai atuar. A escassez dos recursos financeiros; o atraso nos pagamentos de salários, observados em ofícios de solicitação de pagamento; a inadequação das edificações escolares, escuras, pouco ventiladas,

sem adequações higiênicas; A quase completa falta de mobiliário e material didático-pedagógico, entre outros, são problemas que exigem do professor uma postura proativa, se é que podemos utilizar esse termo para o período. São questões que exigem do professor um esforço adicional ao da própria atividade e dificultam a realização de um trabalho contínuo visto que, diante da falta de materiais elementares ao ensino, não raras são as informações sobre suspensão de aulas. Isto, deduz-se, acaba por comprometer a qualidade do ensino.

A forma unicelular de organização da maioria das escolas primárias é um componente que torna o exercício da docência mais complexo. Com exceção dos grupos escolares que possuíam, além dos professores, um diretor, nas demais escolas públicas primárias os professores assumiam, além da função docente, a pedagógica e a administrativa. A expedição de ofícios e correspondência; efetuação de matrícula; preenchimento de livros de escrituração; pagamento de contas; compra de material; emissão de boletins, diplomas etc.; elaboração de relatórios, mapas estatísticos, entre outros, fazem parte da rotina burocrática enfrentada pelo professor primário. Para atender tantas atribuições este tem que dominar muito mais do que os conteúdos curriculares.

A despeito do acúmulo de tantas funções e dos obstáculos enfrentados pelos professores, o governo não poupa críticas a esse grupo. O magistério é um dos principais alvos da crítica governamental. Via de regra, o professor é considerado o responsável pelo insucesso observado no ensino. Esse discurso tem que ser analisado com o devido cuidado, pois se há distorções no desenvolvimento da atividade docente, e fica claro que há, boa parte desses problemas poderiam ser evitados se houvesse acompanhamento do Poder Público. Porém, o que observamos é que impera o abandono do Estado em relação as escolas e que a única via de comunicação entre este e os professores é a inspeção escolar. O descaso do Poder Público se expressa na falta de acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas; na deficiência no provimento de mobiliário e material didático-pedagógico; na ausência de prédios escolares; no atraso de recursos financeiros, entre outros.

O magistério primário caracteriza-se como um ofício desvalorizado, inclusive em relação ao aspecto salarial. A baixa remuneração, aliás, é um dos aspectos que converge para o afastamento do público masculino dessa atividade que, no período em análise, é essencialmente feminina. Essa situação só tende a ser realçada com o passar dos anos. Em 1896, o estado possuía 168 (cento e sessenta e oito) professores, dos quais 37 (trinta e sete) eram homens. Em 1906, a diferença entre um e outro dado é bem maior. O número de professores cai para 25 e o de professoras sobe a 245.

De maneira geral, são essas as feições da organização do ensino e do magistério primário cearenses no início do século XX. A realização desse trabalho nos permitiu mais que aprender lições valiosas sobre esse período histórico. Nos fez refletir sobre a educação e a docência na contemporaneidade e sobre o salto que se deu em termos organizacionais em menos de cem anos.

Encaminhamo-nos para a conclusão dessa discussão através da qual buscamos explorar e pôr em evidência um aspecto do ensino um tanto quanto negligenciado pela historiografia da educação: a organização, questão que merecia já ter sido superada dada sua riqueza e importância para o debate histórico-educacional.

Encerramos este trabalho com a expectativa de ter contribuído para a compreensão da organização do ensino e do magistério públicos primários no início do século XX, bem como para a constituição do campo de pesquisa acerca da História da educação cearense. Guardamos a certeza de que essa iniciativa nos permitiu dar um passo importante no campo da investigação acadêmica, mas que foi só um passo diante dos muitos que ainda podem ser dados nos caminhos que visualizamos no decorrer dessa empreitada. Por ora, é este nosso contributo.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. **Pesquisa e história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ACCÁCIO, L. de O. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. (dissertação de mestrado)

ADERALDO, M. S. **O Liceu do meu tempo**. In: Revista do Instituto Histórico do Ceará. Tomo XCI, Ano XCI. Fortaleza: 1977, p. 98-117.

ALVES, F. L.; GUARNIERI, I. L. A utilização da imprensa escrita para a escrita da história: diálogos contemporâneos. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 1 nº 2, p. 30-53, ago/Nov, 2007. Disponível em: <http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/viewissue.hph?id=7>

AMARAL, K. P. N. R. F. do. A trajetória de Zilda Martins Rodrigues (1904 – 2000) e o Jardim da Infância na Cidade da Criança. In: CAVALCANTI, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. (Orgs.). **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

ANDRADE, F. A. de. **Luzes e sombras na educação: o Aciolismo e a criação da Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903-1912)**. Fortaleza: INESP, 2008.

ANDRADE C. D. de. A palavra mágica - poesia. Col. Mineiramente Drummond. Seleção Luzia de Maria. - 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1999.

ANDRADE, M. de. **Poesias Completas**. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980, v. 1.

ANDREOTTI, A. L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira: características e conteúdo**, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_024.html. Acesso em 26 de maio de 2008.

AURÉLIO, B. de H. F. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0. Positivo**, 2004.

AZEVEDO, M. A. de (NIREZ). Apresentação In: CORDEIRO, C. **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século XX**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1996.

BARROS, J. D. A. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BARROSO, G. D. **Memórias de Gustavo Barroso**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 1989.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. **Financiamento da Educação no Ceará: do Império ao início da República (1822-1922)**. Fortaleza: UECE, 2006a (monografia de graduação).

BEZERRA, J. A. B. Fontes para a História da Educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do Fundo da Instrução Pública do Ceará. In: **Revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação**, n.2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006b, p. 9-19.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, P. Uma análise crítica das primeiras Constituições do Ceará. In: CEARÁ. **Constituição (1892). Constituição Política do Estado, 12 de julho de 1892, Fortaleza, CE.: Sala das sessões do Congresso Constituinte Cearense, 1892, 4º da República**. Fortaleza: INESP, 2005, p. 13-18.

BRANDÃO, I. C. de J. Pesquisa em fontes primárias: algumas reflexões. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n.28, Campinas: 2007, p.131-144.

BRITO, M. T. de. **A Escola Normal de patos de minas: 1932-1972. Na encruzilhada entre o novo e o velho**. São Carlos: UFSCar, 1999. (dissertação de mestrado)

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: editora da UNESP, 1997.

CAMPOS, E. N.; CURY, M. Z. F. Fontes primárias: saberes em movimento. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de Maio de 2008.

CARNEIRO LEÃO, A. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: A. J. de Castilho, 1919.

CASTELO, P. A. **O Ensino Rural no Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1951.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Col. Instituto do Ceará, Ceará: Departamento de imprensa oficial, 1970.

CAVALCANTE, M. J. M. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUFC, 2000.

COSTA, P. H. **Educação Superior no Ceará: do Império ao início da República**. Fortaleza: UECE, 2007. (monografia de graduação)

CRUZ FILHO. Ceará, síntese histórica. In: MARTINS FILHO, A.; GIRÃO, R. **O Ceará**. 3 ed. 1966, Fortaleza: Instituto do Ceará, p. 33-53.

CUNHA, E. F. da. **Arquitetura dos grupos escolares (1910-1915)**. In: Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008.

CURY, C. E. **Métodos de ensinar e formas de controle sobre o cotidiano escolar: a Escola Normal na Parahyba do Norte (1864-1886)**. 2006. Disponível em:
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/185.pdf>>. Acesso em 17 de agosto de 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 p. 245-262, julho/ 2002.

DAMASCENO, A. D. **O que é ser um analfabeto no início do século xx? Construção da imagem do iletramento na sociedade republicana**. In: Anais do IX Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza: CEFET,CE, 2009.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. A pesquisa histórico-educacional e a construção dos Princípios teórico-metodológicos: diálogos com as Tradições do materialismo histórico. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n.23, Campinas, set 2006, p. 143 –162.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DINIZ, D. M. F. **E o que é um professor, na ordem das coisas?** (dissertação de mestrado), Fortaleza: UECE, 2008.

EPICURO. **Frases & pensamentos de Epicuro.** Disponível em: <<http://www.amopoesias.com/frases-do-autor--epicuro.html>>. Acesso em 23 de agosto de 2009.

FARIAS, I. M. S. de; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira Escola Normal rural do Brasil: a Escola Normal rural de Juazeiro do Norte – CE (1934 – 1946). In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história.** 2007. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2009.

FEITOSA, A. M. dos S. **Escola primária na província do Ceará: organização e formação docente.** Fortaleza: UECE, 2008. (Dissertação de mestrado)

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** 2 ed. rev e aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano editora, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRÃO, R. **Educandários de Fortaleza.** In: Revista do Instituto do Ceará. Ano LXIX. Tomo LXIX. Fortaleza: Imprensa Universitária. 1955. p. 50-71.

GUTIERRE, L. dos S. **Pesquisa Histórica: reflexões acerca do referencial teórico-metodológico.** [s/d] Disponível em: <www.fae.ufmg.br:8080/ebiapem/completos/05-01.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2007.

HEGETO, L. de C. F. **História da formação de professores em Maringá: a Escola Normal secundária entre as décadas de 1950 e 1970.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2007. (dissertação de mestrado)

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

LE GOFF, Jacques. **A história Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIMA, G. G. de; GATTI JUNIOR, D. **Uma reflexão sobre o surgimento dos grupos escolares na primeira república (1889-1930) à luz da cultura escolar. 2008.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html>. Acesso em 17 de outubro de 2009.

LIMA, N. dos S. O celibato pedagógico feminino. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Curitiba, 1927.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Ruy Lourenço Filho (org.), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Ano VI, n. 6, p. 31-36, Uberlândia: 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/viewFile/182/183>>. Acesso em 06/07/2009.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Escola Nova" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=335>. Acesso em 21/10/2009.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira**. Campinas, 2007.

MORAES, R. R. A. **Formação de Professores no Ceará: do Império à Primeira República (1822-1922)**. Fortaleza, UECE, 2006. (monografia de graduação).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. et al (orgs.). **Historia e historia da educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 50-64.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOBRE, G. **O Liceu do Ceará e a instrução pública**. In: **Revista do Instituto Histórico do Ceará**. Tomo CIX, Ano CIX. Fortaleza: 1995, p. 287-296.

NOGUEIRA, J. F. F. **A política educacional cearense expressa nas mensagens governamentais de 1945 a 1964**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará.

NOGUEIRA, D. L. **A Profissão Professor no Ceará dos anos 1930**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará.

NUNES, A. A. Construindo nos arquivos o conhecimento de história da educação. In: **Anais do I Encontro Norte e Nordeste de História da Educação/V Encontro Cearense de Historiadores da Educação**. Eixo Temático 2 - Fontes para a história da educação, Guaramiranga, Ce. 2006, p. 3-13.

_____. **A formação dos sistemas públicos de educação no sec. XIX e sua efetivação na província da Bahia**, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html>. Acesso em 25 de setembro de 2009.

OLINDA, E. M. B. de. **Tinta, Papel e Palmatória: a Escola no Ceará do Século XIX**. Fortaleza: Expressão, 2004.

_____. **Formação integral do educando no tempo da Escola Normal**. Fortaleza: Expressão, 2005.

OLIVEIRA, J. H. T. de. **Escola Normal do Ceará: o ensino ativo e a arquitetura do palacete da praça Figueira de Melo (1922-1934)**. Dissertação de mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2008.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (mestrado), Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_090.html - 2k>. Acesso em 17 de março de 2008.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

PINHEIRO, A. C. F. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2001. (tese de doutoramento)

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura** - Revista semestral. Número 4, julho de 1995: p. 5-27. 144 páginas. ISSN 1413-0580. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/crono.htm#Número%204>>. Acesso em 21 de abril de 2009 às 12:16.

QUILLICI NETO, A. O ensino da filosofia no período da Reforma Pombalina e suas consequências na formação cultural do homem brasileiro: breve reflexão. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, set. 2007 - ISSN: 1676-2584, p. 29-37.

QUINTANA, M. **Para viver com poesia**. Seleção e organização: Márcio Vassallo. São Paulo: Globo, 2008.

SANTIAGO, P. M. Z. **A escola Alba Frota: primeiro “Jardim da Infância” público de Fortaleza**. In: Anais do I Colóquio Internacional de História e Memória da Educação no Ceará / VI Encontro Cearense de Historiadores da Educação. CD-ROM, eixo temático 3, p. 632-641. Aracati: UFC, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. História da escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C. et al (orgs.). **A escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. P. 01-29.

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D. et al (orgs.). **História e história da educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a, p. 07-15.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, Campinas, ago. 2006b, p. 28-35.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2006c.

_____. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia, 2006d.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, A. F. M. de. **"Escolas de verdade" para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal**. In: Anais do XIII encontro de historia ANPUH – Rio de Janeiro, 2008.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Márquez de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1>. Acesso em 25 de março de 2009.

SILVA, M. A. da. **O pensamento pedagógico da Escola Nova na proposta de formação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934-1945)**. (Monografia de graduação). Fortaleza: UECE, 2007.

SILVA, M. G. L. P. **A Escola Normal do Ceará: luzes e modernidade contra o atraso na Terra da seca (1884 –1922)**. (dissertação de mestrado). Fortaleza: UFC, 2001.

SOUSA, J. M. de. **Sistema educacional cearense**. RECIFE: MEC-INEP, 1961.

SOUSA PINTO. **Instrução Pública Primária do Ceará – regime colonial – Regime monárquico – Regime republicano**. In: Revista do Instituto do Ceará. Ano LIII. 1º e 2º trimestres de 1899. Tomo LIII. Fortaleza: Ramos & Pouchain. 1939. p. 63-110.

SOUZA, J. B. de. **Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência Pioneira.** (Série Monografia, nº 3). Juazeiro do Norte: IPESC, 1994.

SOUZA, R. **Templos de civilização – a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998

_____. Lições da escola primária. in: SAVIANI, D. (et al.) **O legado educacional do século xx no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2004, p. 109-161.

STEIN, N. R. M.; BRITO, S. H. A. de. A organização do trabalho didático na escola moderna: os grupos escolares no sul de Mato Grosso (1910-1950), 2006. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenada-eixo02-shab.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2009.

TIBALLI, E. F. A. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey.** 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>>. Acesso em 07 de abril de 2009.

VIDAL, D. (org.). **Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 21-56.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Vieira, S. L. **O (dis)curso da (re)forma universitária.** Fortaleza: Edições UFC/PROED, 1982.

_____. **O público e o privado na educação brasileira.** Tese de concurso para professor titular. Setor de estudos: Educação brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1992.

_____. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Para uma (re)leitura da reforma Lourenço Filho no Ceará.** In: Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2003, Poços de Caldas. Novo governo: novas

políticas? Disponível em
<<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/sofialerchevieira.rtf>>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

_____. **Desejos de reforma: inventário da legislação educacional (Brasil e Ceará)**. Projeto de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. CNPq. Fortaleza: UECE, 2004.

_____. **A educação nas Constituições do Ceará**. Organização: Sofia Lerche Vieira; colaboração: Katarine Soares de Oliveira, Priscila Holanda Costa e Rosalina Rocha Araújo Moraes. Vol. 1. Documentos de política educacional no Ceará: Império e República / Organização: Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias; colaboração: Delane Lima Nogueira[...] [et al.]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, maio/ago. 2007, p. 291-309.

_____. **Leis de Educação no Brasil: Império e República**. Vol. 3 - 1890-1925, CD-ROM 2. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.

_____. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber livro, 2008b.

_____. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República**. Brasília: Líber livro, 2008c.

_____; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil: uma introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

_____. Introdução in: **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República – Guia de fontes em Política Educacional do Ceará** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. Organização: Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias; Colaboração: Delane L. Nogueira, Katarine S. de Oliveira, Nívea da S. Pereira, Priscila H. Costa, Rosalina R. A. Moraes, Viviane B. Batista - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 113 p. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

FONTES CITADAS

BRASIL. **Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro, DF: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, 1891, 3º da República.

_____. **Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores.

CEARÁ. **Lei nº 91, de 05 de outubro de 1837**. Cria temporariamente uma Escola Normal de primeiras letras na capital da província.

_____. **Lei nº 195 de 9 de janeiro de 1840**. Sancionada pelo presidente João Antonio de Miranda.

_____. **Decreto nº 299, de 15 de julho de 1844 - nº 1**. Crea hum Lycêo nesta cidade da Fortaleza.

_____. **Lei nº 304, de 15 de julho de 1844**. Sancionada pelo presidente José Maria da Silva Bittancourt.

_____. **Regulamento nº 19 (1845)**. Regulamento nº 19, de 04 de julho de 1845. O presidente da provincia, autorizado pelo art. 3 da lei PROVINCIAL Nº. 299 (1) de 15 de Julho de 1844, ha por bem expedir o seguinte regulamento provisório. Fortaleza, 1845.

_____. **Regulamento (1855)**. Regulamento da Instrucção Publica da Provincia do Ceará. Fortaleza, 2 de janeiro de 1855.

_____. (Província). Presidente (Lafayette Rodrigues Pereira). **Relatório Provincial**. 1º de outubro de 1864.

_____. (Província). Presidente (Francisco Ignacio Homem de Mello). **Relatório Provincial**. 1º de julho de 1866.

_____. **Regulamento (1881)**. Regulamento Organico da Instrucção Publica e Particular da Provincia do Ceará. Fortaleza, 10 de julho de 1881.

_____. **Lei nº 39, de 17 de julho de 1893.** Abre um credito de quinze contos de réis para despesas com reconstrução de edificios para a Biblioteca e Lyceu.

_____. (Estado). Presidente (Jose Freire Bezerril Fontenelle); SNI. Secretário (Thomaz Pompeu Pinto Accioly). **Relatório.** Fortaleza, 1896.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1899.

_____. **[Constituição (1892)]. Constituição do Estado do Ceará, 1892;** Reforma da Constituição do Estado do Ceará, 19 de junho de 1905/Organizadoras, Gina Marcílio Pompeu; Isabel M. Sabino de Farias; Sofia Lerche Vieira. Fortaleza: INESP, 2005. 104p.: il. (Coleção Constituições Cearenses, v. II).

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1900.

_____. (Estado). Presidente (Pedro Augusto Borges). **Mensagem.** 1º de julho de 1901.

_____. (Estado). Presidente (Pedro Augusto Borges); SENIJ. Secretário (Miguel Ferreira de Mello). **Relatório.** Fortaleza, 1901.

_____. (Estado). Presidente (Pedro Augusto Borges). **Mensagem.** 1º de julho de 1903.

_____. (Estado). Presidente (Pedro Augusto Borges). **Mensagem.** 1º de julho de 1904.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1905.

_____. **Regulamento (1905).** O Presidente do Estado, usando da autorização conferida pela lei nº 754, de 30 de Julho ultimo, resolve adoptar e mandar que se observe o seguinte Regulamento da Instrução Primaria do Estado do Ceará. Fortaleza, 13 de março de 1905.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1906.

_____. **Lei nº 845, de 24 de julho 1906.** Autoriza a compra ou construção d'um predio destinado á Faculdade Livre de Direito do Estado.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1907.

GRUPO ESCOLAR NOGUEIRA ACCIOLY. Diretora (Anna Facó). **Relatório.** Fortaleza, 21 de dezembro de 1907.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1908

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1909.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1910.

_____. (Estado). Presidente (Antonio Pinto Nogueira Accioly). **Mensagem.** 1º de julho de 1911.

_____. (Estado). Presidente (Marcos Franco Rabelo). **Mensagem.** 1º de julho de 1913.

_____. (Estado). Presidente (Benjamin Liberato Barroso). **Mensagem.** 1º de julho de 1915.

_____. **Regimento (1915).** Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primario. Fortaleza, 1915

_____. **Lei nº 1.312, de 11 de julho de 1916.** Approva o regulamento da Faculdade de Direito expedido pelo Presidente do Estado em 2 de Setembro de 1915.

_____. (Estado). Presidente (Benjamin Liberato Barroso). **Mensagem.** 1º de julho de 1916.

_____. **Lei nº 1.375, de 15 de setembro de 1916** - Crea uma inspeccoria Geral da Instrucção Publica.

_____. **Lei nº 1.357, de 30 de agosto de 1916** - Suspende a execução do Regulamento da Faculdade de Direito do Ceará, expedido em 2 de Setembro de 1915 e manda organizar o Regimento Interno da mesma Faculdade.

_____. **Lei nº 1.383, de 02 de outubro de 1916** - Autoriza o Presidente Estado a criar, anexo a Inspectoria Geral de Instrução Pública, o serviço de inspeção escolar regional.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva). **Mensagem**. 1º de julho de 1917.

_____. **Decreto nº 1.446, de 29 de setembro de 1917**. Aprova com uma modificação, o Regulamento Interno da Faculdade de Direito do Ceará, expedido com o decreto do Poder Executivo n. 71 de 10 de Julho do corrente anno.

_____. **Lei nº 1.448, de 29 de setembro de 1917**. Autoriza o Poder Executivo a criar nas cidades de Sobral e Crato um Curso Secundario e um curso primario nocturno.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva). **Mensagem**. 1º de julho de 1918.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva); SENIJ. Secretário (J. Saboya de Albuquerque). **Relatório**. Fortaleza, 1918.

_____. **Regulamento (1918)**. Regulamento da Escola Normal do Estado do Ceará. Aprovado pelo Decreto legislativo nº 1626 de 4 de novembro de 1918. Fortaleza, 1918.

_____. **Decreto nº 1.630, de 04 de novembro de 1918**. Aprova o regulamento dos Cursos Secundarios e Primarios Nocturnos das cidades de Sobral e Crato, baixado pelo Decreto n. 103, de 7 de Março de 1918.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva); SENIJ. Secretário (José Moreira da Rocha). **Relatório**. Fortaleza, 1919.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva). **Mensagem**. 1º de julho de 1919.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva); SENIJ. Secretário (José Moreira da Rocha). **Relatório**. Fortaleza, 1920.

_____. (Estado). Presidente (João Thomé de Saboya e Silva). **Mensagem**. 1º de julho de 1920.

_____. **Lei nº 1.734, de 16 de agosto de 1920**. Supprime os cursos secundarios e primarios nocturnos de Sobral e Crato.

_____. **Lei nº 1.811, de 15 de outubro de 1920**. Autoriza o Poder Executivo a reformar a Inspectoria Geral de Instrucção Publica e dá outras providencias.

_____. **Lei nº 2.120, de 16 de outubro de 1923**. Transforma a Inspectoria Geral da Instrucção Publica em Directoria Geral da Instrucção creando respectivo quadro de funcionarios.

ESCOLA NORMAL. **Ofício nº 40**. Fortaleza, 27 de maio de 1912.

ESCOLA NORMAL. **Ofício nº 94**. Fortaleza, 16 de outubro de 1912.

ESCOLA NORMAL. **Ofício nº 109**. Fortaleza, 14 de novembro de 1912.

ESCOLA NORMAL. **Relatório anual de atividades**. Fortaleza, 1918.

PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR. Diretora (Anna Facó). **Relatório**. Fortaleza, 1913.

SITES CONSULTADOS

<http://www.cp2centro.net/historia/documentos/pag133/decreto1.jpg>

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_imperio.html

<http://www.teses.usp.br>

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/?func=find-b-0&local_base=BDTD

http://www.bczm.ufrn.br/prod_acad/index.html

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_Cear%C3%A1

<Fortaleza/Predios/dsc-fenix1.htm>

<http://www.ceara.pro.br/F>

<http://books.google.com/books?id=GI0OAAAQAAJ&pg=PA455&hl=pt-BR&output=html>

<http://br.geocities.com/governadoresdoceara/historiaceara.htm>

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montaDetalheImagemIconografico.do?id=4879>

<http://cearadeluz.50webs.com/personalidades.htm#gust>

<http://historiadoceara.blogspot.com>

www.mec.gov.br

<http://www.ceara.pro.br/Fortaleza/Predios/dsc-fenix1.htm>

APÊNDICES

Apêndice A: Fontes Utilizadas

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
		Federal	1891	Constituição Brasileira	3
		Estadual	1891	Constituição Cearense	
			1892	Constituição Cearense	
	Decretos	Federal	1890	N.º 981	8
			1890	N.º 1.075	
			1891	N.º 1.232 G	
			1901	N.º 3.890	
			1901	N.º 3.914	
			1911	N.º 8.659	
			1911	N.º 8.660	
			1915	N.º 11.530	
			1844	N.º 299 - nº 1	
		Estadual	1890	N.º 23	30
			1890	N.º 30	
			1890	N.º 62	
			1890	N.º 87	
			1890	N.º 122	
			1890	N.º 129	
			1891	N.º 142	
			1891	N.º 157	
			1891	N.º 171	
			1891	N.º 195	
			1892	N.º 12	
			1892	N.º 13	
			1892	N.º 60	
			1917	N.º 71	
			1917	N.º 1.446	
			1918	N.º 1.522	
			1918	N.º 1.592	
			1918	N.º 1.626	
1918	N.º 1.630				
1918	N.º 1.635				
1918	N.º 1.643				
1919	N.º 1.652				
1919	N.º 1.666				
1922	N.º 1.960				
1922	N.º 1.972				
1922	N.º 1.975				
1922	N.º 2.063				
1923	N.º 2.074				
1924	N.º 2.166				

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
LEGISLAÇÃO	Leis	Eadual	1837	N.º 91	
			1840	N.º 195	
			1844	N.º 304,	
			1882	N.º 1.977	
			1891	N.º 2	
			1892	N.º 21	
			1892	N.º 29	
			1893	N.º39	
			1894	N.º 172	
			1896	N.º 285	
			1898	N.º 479	
			1898	N.º 484	
			1898	N.º 497	
			1898	N.º 513	
			1899	N.º 536	
			1903	N.º 730	
			1904	N.º 748	
			1904	N.º 754	
			1905	N.º 813	
			1905	N.º 913	
			1906	N.º 845	
			1906	N.º 876	
			1907	N.º 879	
			1907	N.º 880	
			1907	N.º 912	
			1907	N.º 921	
			1908	N.º 922	
			1908	N.º 963	
			1909	N.º 982	
			1909	N.º 991	
			1910	N.º 1.016	
			1910	N.º 1.018	
			1911	N.º 1.042	
			1913	N.º 1.078	
			1913	N.º 1.138	
			1913	N.º 1.149	
			1913	N.º 1.150	
			1913	N.º 1.153	
			1913	N.º 1.156	
			1913	N.º 1.169	
			1914	N.º 1.186	
1914	N.º 1.208				
1914	N.º 1.211				
1914	N.º 1.213				
1914	N.º 1.214				
1914	N.º 1.216				
1915	N.º 1.248				

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
LEGISLAÇÃO	Leis	Estadual	1915	N.º 1.305	
			1915	N.º 1.309	
			1916	N.º 1.312	
			1916	N.º 1.317	
			1916	N.º 1.318	
			1916	N.º 1.324	
			1916	N.º 1.342	
			1916	N.º 1.357	
			1916	N.º 1.359	
			1916	N.º 1.383	
			1916	N.º 1.375	
			1917	N.º 1.402	
			1917	N.º 1.414	
			1917	N.º 1.426	
			1917	N.º 1.427	
			1917	N.º 1.447	
			1917	N.º1.448	
			1917	N.º 1.449	
			1917	N.º 1.477	
			1917	N.º 1.498	
			1917	N.º 1.499	
			1918	N.º 1.627	
			1920	N.º 1.734	
			1920	N.º 1.753	
			1920	N.º 1.761	
			1920	N.º 1.764	
			1920	N.º 1.788	
			1920	N.º 1.811	
			1920	N.º 1.906	
			1921	N.º 1.851	
			1921	N.º 1.867	
			1921	N.º 1.906	
			1921	N.º 1.9º7	
			1922	N.º 1.953	
			1922	N.º 2.024	
			1922	N.º 1.025	
			1922	N.º 2.050	
			1923	N.º 2.120	
			1924	N.º 2.222	
			1924	N.º 2.224	
			1924	N.º 2.225	
			1924	N.º 2.226	
1924	N.º2.227				
1924	N.º 2.237				
1925	N.º 2.260				
1925	N.º 2.312				
1925	N.º 2.317				
1925	N.º 2.321				
1925	N.º 2.322				

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
LEGISLAÇÃO	Leis	Estadual	1925	N.º 2.332	109
			1926	N.º 2.384	
			1926	N.º 2.399	
			1926	N.º 2.625	
			1927	N.º 2.524	
			1927	N.º 2.544	
			1927	N.º 2.560	
			1928	N.º 2.599	
			1928	N.º 2.616	
			1929	N.º 2.685	
			1929	N.º 2.745	
			1929	N.º 2.751	
			1929	N.º 2.780	
			Regimentos	Estadual	
	1907	Regimento dos Grupos Escolares do Estado do Ceará			
	1915	Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário do Estado do Ceará			
	1918	Regimento Interno da Faculdade de Direito do Estado do Ceará – aprovado pelo Decreto nº 71, de 10 de julho de 1917			
	Regulamentos	Estadual	1845	Regulamento Provisório da Instrução Pública da Província do Ceará nº 19	
			1855	Regulamento da Instrução Pública da Província do Ceará	
			1881	Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará	
			1894	Regulamento da Escola Normal do Ceará	
			1905	Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará	
			1918	Regulamento da Escola Normal do Estado do Ceará – aprovado pelo Decreto nº 1.626, de 4 de novembro de 1918	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
LEGISLAÇÃO	Regulamentos	Estadual	1919	Regulamento da Diretoria Geral da Higiene Ceará – aprovado pelo Decreto nº 1.643, de 8 de novembro de 1918	8
			1923	Regulamento da Instrução Pública do Estado do Ceará	
	Outros	Estadual	1915	Livro: Prontuário da Legislação Republicana do Estado do Ceará: de 2 de dezembro de 1889 à 31 de dezembro de 1914 (Cezidio d'Albuquerque Martins Pereira)	2
			1927	Livro: Consultor de Leis do Estado do Ceará (Edgard Antunes de Alencar)	
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Mensagens	Estadual	1891	Mensagem do Presidente José Clarindo de Queiroz, de 6 de maio de 1891	
			1891	Mensagem do Presidente José Clarindo de Queiroz, de 1º de outubro de 1891	
			1892	Mensagem do Presidente José Freire Bezerril Fontenelle, de 14 de novembro de 1892, ao Congresso Nacional	
			1893	Mensagem do Presidente José Freire Bezerril, de 1º de junho de 1893	
			1894	Mensagem do Presidente José Freire Bezerril Fontenelle, de 1º de julho de 1894	
			1895	Mensagem do Presidente José Freire Bezerril Fontenelle, de 1º de julho de 1895	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Mensagens	Estadual	1896	Mensagem do Presidente José Freire Bezerril Fontenelle, de 1º de julho de 1896	
			1897	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1897	
			1898	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 4 de julho de 1898	
			1899	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1899	
			1900	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1900	
			1901	Mensagem do Presidente Pedro Augusto Borges, de 1º de julho de 1901	
			1902	Mensagem do Presidente Pedro Augusto Borges, de 1º de julho de 1902	
			1903	Mensagem do Presidente Pedro Augusto Borges, de 1º de julho de 1903	
			1904	Mensagem do Presidente Pedro Augusto Borges, de 1º de julho de 1904	
			1905	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1905	
			1906	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1906	
			1907	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1907	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Mensagens	Estadual	1908	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1908	
			1909	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1909	
			1910	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1910	
			1911	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1911	
			1912	Mensagem do Presidente Antonio Pinto Nogueira Accioly, de 1º de julho de 1912	
			1913	Mensagem do Presidente Marcos Franco Rabello, de 1º de julho de 1913	
			1914	Mensagem do Presidente Benjamin Liberato Barroso, de 1º de julho de 1914	
			1915	Mensagem do Presidente Benjamin Liberato Barroso, de 1º de julho de 1915	
			1916	Mensagem do Presidente Benjamin Liberato Barroso, de 1º de julho de 1916	
			1917	Mensagem do Presidente João Thomé de Saboya e Silva, de 1º de julho de 1917	
			1918	Mensagem do Presidente João Thomé de Saboya e Silva, de 1º de julho de 1918	
			1919	Mensagem do Presidente João Thomé de Saboya e Silva, de 1º de julho de 1919	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Mensagens	Estadual	1920	Mensagem do Presidente João Thomé de Saboya e Silva, de 1º de julho de 1920	32
			1925	Mensagem do Presidente José Moreira da Rocha, de 1º de julho de 1925	
	Relatórios	Estadual	1864	Relatório do Presidente da Província do Ceará, Lafayette Rodrigues Pereira, de 1º de outubro de 1864	
			1866	Relatório do Presidente da Província do Ceará, Francisco Ignacio Homem de Mello, de 1º de julho de 1866	
			1889	Relatório do Presidente da Província do Ceará, Henrique Francisco d'Avila, de 9 de setembro de 1889	
			1893	Relatório do presidente do Estado, José Freire Bezerril Fontenelle, ao Procurador Geral do Estado, de 15 de junho de 1893	
			1893	Relatório do Secretário Interino dos Negócios do Interior, Antonio Salles, de 26 de junho de 1893	
			1893	Relatório do Inspetor Interino da Instrução Pública, Justino Domingues da Silva, de 15 de junho de 1893	
			1894	Relatório do Diretor das Obras Públicas, Henrique d'Alencastro Autran, de 24 de maio de 1894	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Relatórios	Estadual	1894	Relatório do Secretário Interino dos Negócios do Interior, Thomaz Pompeu Pinto Accioly, de 20 de junho de 1894	
			1895	Relatório do Diretor das Obras Públicas, Henrique d'Alencastro Autran, de 28 de maio de 1895	
			1895	Relatório do Secretário Interino dos Negócios do Interior, Thomaz Pompeu Pinto Accioly, de 15 de junho de 1895	
			1896	Relatório do Diretor das Obras Públicas, Henrique d'Alencastro Autran, de 30 de abril de 1896	
			1896	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, Thomaz Pompeu Pinto Accioly, de maio de 1896	
			1900	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, Thomaz Pompeu Pinto Accioly, de junho de 1900	
			1901	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, Miguel Ferreira de Mello, de 20 de junho de 1901	
			1903	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, Miguel Ferreira de Mello, de 20 de junho de 1903	
			1905	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, José Pompeu Pinto Accioly, de junho de 1905	
			1906	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, José Pompeu Pinto Accioly, de 31 de maio de 1906	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	Relatórios	Estadual	1907	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, José Pompeu Pinto Accioly, de 30 de junho de 1907	24
			1908	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior, José Pompeu Pinto Accioly, de junho de 1908	
			1913	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, José Getúlio da Frota Pessoa, de 30 de junho de 1913	
			1918	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, J. Saboya de Albuquerque, de 1º de junho de 1918	
			1919	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, José Moreira da Rocha, de 1º de junho de 1919	
			1920	Relatório do Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, José Moreira da Rocha, de junho de 1920	
			1932	Relatório do Inspetor Regional acerca do Colégio Santa Tereza, da cidade de Crato	
	Outros	Federal	1902	Manifesto Inaugural do Presidente do Brasil, Francisco de Paula Rodrigues Alves, de 15 de novembro de 1902	1
		Estadual	1889	Fala do Presidente da Província do Ceará, Henrique Francisco d'Avila, de 15 de julho de 1889	1

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
CORRESPONDÊNCIA OFICIAL	Ofícios e Circulares do Governo, de Secretarias e Setores do Estado	Estadual	1907	Circular n.º 8 – Presidência do Estado	3
			1912	Circular s/n de 9 de outubro de 1912 – Secretaria dos Negócios do Interior e Justiça	
			1913	Carta da Intendência Municipal da Vila de (ilegível), à Secretaria dos Negócios do Interior e da Justiça, 30 de março de 1913	
	Correspondência Escolar Oficial	Estadual	1896	Carta da Primeira Escola Pública Primária do Sexo Feminino da Cidade de São Bernardo das Russas, de 24 de março de 1896 – Solicitação de material	
			1898	Carta da Segunda Escola Pública Primária do Sexo Feminino da Cidade de São Bernardo das Russas, de 25 de junho de 1898 – Solicitação de material	
			1898	Carta da Primeira Escola Pública Primária do Sexo Feminino da Cidade de São Bernardo das Russas, de 14 de janeiro de 1898 – Solicitação de material	
			1900	Carta da Escola Normal do Ceará, de 7 de novembro de 1900 – Envio de lista de alunos diplomados de 1896-1900	
			1900	Ofício n.º 1034, Escola Normal	
			1900	Ofício n.º 1035, Escola Normal	
			1904	Ofício n.º 123, Escola Normal	
			1905	Ofício n.º 162, Escola Normal	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
CORRESPONDÊNCIA OFICIAL	Correspondência Escolar Oficial	Estadual	1905	Ofício n.º 1069, Escola Normal	
			1906	Ofício n.º 159, Escola Normal	
			1906	Ofício n.º 785, Escola Normal	
			1911	Ofício n.º 5, Escola Normal	
			1911	Ofício n.º 86, Escola Normal	
			1911	Ofício n.º 946, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 40, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 94, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 109, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 245, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 621, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 1135, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2483, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2613, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2619, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2620, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2693, Escola Normal	
			1912	Ofício n.º 2800, Escola Normal	
			1913	Ofício n.º 514, Escola Normal	
			1913	Ofício n.º 1401, Escola Normal	
			1913	Ofício n.º 1605, Escola Normal	
			1913	Telegrama da Escola Normal ao professor José Pinto Nogueira Accioly, de 9 de junho de 1913	
1916	Ofício n.º 2, Escola Normal				

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
CORRESPONDÊNCIA OFICIAL	Correspondência Escolar Oficial	Estadual	1916	Ofício n.º 42, Escola Normal	40
			1916	Ofício n.º 58, Escola Normal	
			1916	Ofício n.º 60, Escola Normal	
			1919	Ofício n.º 58, Escola Normal	
			1921	Ofício n.º 2786, Escola Normal	
			1923	Ofício n.º 3, Escola Normal	
			1923	Ofício n.º 346, Escola Normal	
			1924	Ofício n.º 348, Escola Normal	
			1926	Ofício n.º 285, Escola Normal Pedro II	
DOCUMENTOS ESCOLARES	Livros Escolares	Estadual	1894	Livro de Matrícula de Professores da Escola Normal do Ceará	3
			1907	Livro de Inventário da Escola Pública Mista de Arraial do Colégio	
			1924	Livro de Partes do Colégio Nogueira	
	Horários de Aula	Estadual	1912	Horário de Aulas - Escola Normal do Ceará	2
			1913	Horário de Aulas - Escola Normal do Ceará	
	Relatórios de Instituições Educacionais	Estadual	1893	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 22 de junho de 1893	
			1894	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 30 de maio de 1894	
			1894	Relatório do Liceu Cearense, de 19 de junho de 1894	
			1895	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 1º de junho de 1895	
			1895	Relatório do Liceu Cearense, de 15 de junho de 1895	
			1896	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 15 de maio de 1896	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS ESCOLARES	Relatórios de Instituições Educacionais	Estadual	1896	Relatório do Liceu Cearense, de 15 de maio de 1896	18
			1900	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 31 de maio de 1900	
			1903	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 2 de junho de 1903	
			1905	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 1º de junho de 1894	
			1906	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 31 de maio de 1906	
			1907	Relatório do Grupo Escolar Nogueira Accioly, de 21 de dezembro de 1907	
			1908	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 15 de maio de 1908	
			1910	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 31 de maio de 1910	
			1913	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 5 de junho de 1913	
			1913	Relatório do 1º Grupo Escolar, de 30 de abril de 1913.	
			1918	Relatório Anual da Escola Normal do Ceará	
			1925	Relatório da Escola Normal do Ceará, de 31 de maio de 1925	
	Programas curriculares	Estadual	1893	Programa Curricular da Escola Normal do Ceará, de 25 de novembro de 1893	3
			1911	Programa Curricular da Escola Normal do Ceará, de 31 de março de 1911	
			1920	Programa de Ensino da Escola Normal do Ceará para o triênio 1920-1922	
Listas de alunos diplomados	Estadual	1904	Escola Normal do Ceará		
		1905	Escola Normal do Ceará		

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
DOCUMENTOS ESCOLARES	Listas de alunos diplomados	Estadual	1906	Escola Normal do Ceará	8
			1911	Escola Normal do Ceará	
			1916	Escola Normal do Ceará	
			1921	Escola Normal do Ceará	
			1923	Escola Normal do Ceará	
	1924	Escola Normal do Ceará			
	Provas	Estadual	1919	Prova de Adelaide Amaral, do Concurso de Inglês da Escola Normal do Ceará	1
PERIÓDICOS	Jornais diversos	Estadual	1884	O Cearense, de 23/03/1884 – Matéria: A Inauguração da Escola Normal	6
			1922	A Tribuna, de 23/05/1922 – Matéria: A reforma do Ensino	
			1922	Diário do Ceará, de 24/05/1922 – Matéria: A reforma do Ensino	
			1922	A Tribuna, de 26/05/1922 – Matéria: A reforma do Ensino	
			1923	Fonte não identificada – Matéria: Falece no Rio de Janeiro o Presidente do Ceará	
			1923	Diário do Ceará, 25/12/1923 – Matéria: Inaugurou-se ante ontem o novo edifício da Escola Normal	
	Revista do Instituto do Ceará	Estadual	1895	Artigo: Descrição da cidade de fortaleza (Antonio Bezerra de Menezes)	
1895			Artigo: Ensino Primário do Estado do Ceará: relação das localidades onde existem cadeiras providas e vagas com a discriminação da espécie, de cada uma dellas e bem assim as datas das leis, decretos e actos que as crearam (Cesidio d'Albuquerque Pereira)		

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
PERIÓDICOS	Revista do Instituto do Ceará	Estadual	1899	Artigo: Sobre uma história do Ceará (Capistrano de Abreu)	
			1905	Artigo: A Fortaleza de N. S. D'Assumpção (Eduardo M. Peixoto)	
			1912	Artigo: A Fortaleza em 1910 (João Brígido)	
			1921	Artigo: Ephemerides cearenses: 1919-1920 (Barão de Studart)	
			1922	Artigo: Jornaes do Ceará publicados em 1921 (Barão de Studart)	
			1922	Artigo: Ephemerides cearenses: 1921 (Barão de Studart)	
			1922	Artigo: População dos Municipios do Ceará: recenseamento de 1920 (Revista do IC)	
			1924	Artigo: O lançamento da pedra fundamental do Grupo Escolar de Fernandes Vieira (Antônio Teodorico da Costa)	
			1927	O ensino Secundário (Antônio Teodorico da Costa)	
			1939	Artigo: Instrução Pública Primária do Ceará – Regime colonial – Regime monárquico – Regime republicano (Sousa Pinto)	
			1942	Artigo: História da Educação e da Instrução do Ceará (Plácido Aderaldo Castelo)	
1945	Carta de Agostinho Enéas da Costa a Luiz Monteiro Maia relatando a Proclamação da República no Ceará (Agostinho Enéas da Costa)				

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
PERIÓDICOS	Revista do Instituto do Ceará	Estadual	1949	Artigo: Uma Universidade para o Ceará (Antonio Martins Filho)	
			1952	Discurso: O centenário de Justiniano de Serpa (Andrade Furtado)	
			1954	Artigo: O ensino primário na primeira metade do século XX (Joaquim Alves)	
			1955	Artigo: Educandários de Fortaleza (Raimundo Girão)	
			1962	História da Instrução e da Educação do Ceará: bolsas de estudo (Plácido Aderaldo Castelo)	
			1970	Artigo: História do ensino no Ceará (J. de Figueiredo Filho)	
			1977	Artigo: O Liceu do meu tempo (Mozart Soriano Aderaldo)	
			1984	Discurso de posse de Cláudio Martins	
			1984	Artigo: A História da República no Ceará – a cisão do partido situacionista, em 1924 (José Marcelo de Alcântara Pinto)	
			1985	Artigo: Três fases da Educação no Ceará (Antonio Martins Filho)	
			1989	Artigo: 1989 – Cem anos de República (Tácito Theóphilo G. de Oliveira)	
			1989	Artigo: Primeiro Centenário da Proclamação da República (Pedro Alberto de Oliveira)	
			1995	Artigo: O Liceu do Ceará e a Instrução Pública (Geraldo Nobre)	

Apêndice A: continuação

GRUPO	FONTE	ESFERA	ANO	IDENTIFICAÇÃO	SUBTOTAL
PERIÓDICOS	Revista do Instituto do Ceará	Estadual	1997	Artigo: Lourenço Filho: um missionário paulista no Ceará (Revista do IC)	30
			2000	Artigo: República: partidos políticos no Ceará (Aroldo Mota)	
			2001	Discurso de Justiniano de Serpa	
TOTAL DE EXEMPLARES					336

Apêndice D: Instrumental utilizado para realização do levantamento temático nas fontes

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

LEVANTAMENTO TEMÁTICO

FONTE	TEMAS			
	Organização do ensino (geral)	Organização do ensino primário	Organização do magistério	Outros (especificar)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Rosalina Rocha Araújo Moraes

Apêndice E: Organização da instrução secundária no Brasil: 1890

INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA					
INSTITUIÇÕES		ORGANIZAÇÃO			
Ginásio Nacional	Externato	Curso Integral	Ano	Cadeiras	Matérias
			Primeiro	1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Aritmética • Álgebra elementar
				2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Português – gramática
				3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Francês
				4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Latim
				5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia física • Desenho • Ginástica • Música
			Segundo	1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Geometria preliminar • Trigonometria retilínea • Geometria espacial
				2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Português
				3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Francês
				4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Latim
				5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia política e econômica • Desenho • Ginástica • Música
			Terceiro	1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Geometria geral
	2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Geometria descritiva 			
	3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Francês 			
	4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Latim 			
	5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês ou Alemão • Desenho • Ginástica • Música • Revisão de português e geografia 			
Quarto	1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Mecânica • Astronomia 			
	2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês ou Alemão 			
	3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Grego • Desenho • Ginástica • Música • Revisão de calculo, geometria, português, francês, latim e geografia 			
Internato					

Apêndice E: continuação

INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA					
INSTITUIÇÕES		ORGANIZAÇÃO			
Ginásio Nacional	Internato	Curso Integral	Quinto	1ª	<ul style="list-style-type: none"> Física geral Química geral
				2ª	<ul style="list-style-type: none"> Inglês ou Alemão
				3ª	<ul style="list-style-type: none"> Grego Desenho Ginástica Música Revisão de calculo, geometria, mecânica, astronomia, português, francês, latim e geografia
			Sexto	1ª	<ul style="list-style-type: none"> Biologia
				2ª	<ul style="list-style-type: none"> Meteorologia Mineralogia Geologia
				3ª	<ul style="list-style-type: none"> História universal Desenho Ginástica Revisão de calculo, geometria, mecânica, astronomia, física, química, inglês ou alemão, francês, latim, grego e geografia
			Sétimo	1ª	<ul style="list-style-type: none"> Sociologia e moral
				2ª	<ul style="list-style-type: none"> História do Brasil
				3ª	<ul style="list-style-type: none"> História da literatura nacional Ginástica Revisão de calculo, geometria, mecânica, astronomia, física, química, biologia, meteorologia, mineralogia, geologia, historia universal, inglês ou alemão, francês, latim, grego e geografia

Apêndice F: Síntese das fontes reunidas durante o trabalho de campo⁴⁸

FONTE	CONTEÚDO
CONSTITUIÇÕES	2 Constituições Cearense (11891 e 1892) e 1 Constituição Brasileira (1891)
DECRETOS	Aprovação e alteração de regimentos e regulamentos (Instrução Pública e instituições de educação). Criação e extinção de escolas. Concessão de licenças e jubilações a professores, etc.
LEIS	Criação e extinção de escolas. Concessão de licenças e jubilações a professores, etc., autorização de reformas da Instrução Pública e de Instituições de ensino, etc.
MENSAGEM GOVERNAMENTAL	Contexto geral do Estado: política, economia, segurança, Instrução Pública, agricultura, etc.
RELATÓRIO DO SECRETÁRIO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR	Questões gerais relativas aos Municípios cearenses; assuntos de interesse da Higiene Pública, Justiça e Segurança Pública, Obras Públicas. Ênfase Nos assuntos relativos à Instrução Pública.
RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL	Estatísticas de matrículas, frequência, professores. Informações sobre ingresso, programa de ensino, horários de aulas, licenças de professores, etc.
RELATÓRIO DO LICEU	Estatísticas de matrículas, frequência, professores. Informações sobre ingresso, programa de ensino, horários de aulas, licenças de professores, etc.
RELATÓRIO DA SECRETARIA DE OBRAS PÚBLICAS	Questões relativas aos gastos públicos com obras de edificação – prédios escolares
OFÍCIOS	Solicitação de material de consumo, utensílios, mobiliário e material didático. Envio de listas de concludentes e diplomadas da Escola Normal. Solicitação de pagamento de salários de professores e de despesas realizadas pela Escola Normal. Comunicação de licenças de professores e de mudanças em geral dentro da Escola Normal. Informe acerca dos horários de aula, etc.
ARTIGOS DA REVISTA DO INSTITUTO DO CEARÁ	Contexto histórico (Fortaleza, Ceará); Instrução Pública.
REGULAMENTOS E REGIMENTOS	Regulamento da Escola Normal de 1894; Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará 1905; Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário de 1915; Regulamento da Escola Normal de 1918; Regulamento da Instrução Pública de 1922
RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	Informações gerais sobre a Instrução Pública.
LIVRO DE MATRÍCULAS DE PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL	Datas de nomeação dos professores da Escola Normal e informação da cadeira ocupada.
LIVRO DE PARTES – COLEGIO NOGUEIRA	Ocorrências e informações sobre alunos, funcionários e professores.
LIVRO DE INVENTÁRIO DA ESCOLA MIXTA – FORTALEZA	Lista do mobiliário e material didático.
PROVA DO EXAME DE ADMISSÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL	Redação da prova (inglês) e correção feita pela banca da Escola Normal.

⁴⁸ Nem todas as fontes coletadas foram analisadas

Apêndice F: continuação

FONTE	CONTEÚDO
PROGRAMA DA ESCOLA NORMAL	Currículo do Curso Normal
PROCESSO CONTRA PROFESSOR DA ESCOLA NORMAL	Documentos de processo por abandono de serviço, movido pela Escola Normal contra o professor José Pompeu Pinto Accioly catedrático da cadeira de História do Brasil.
LIVRO: PROMPTUÁRIO DA LEGISLAÇÃO REPUBLICANA DO CEARÁ (1889-1914)	Autor: Cesídio D'Albuquerque Martins Pereira. Traz os números das leis e outras informações relativas aos temas listados. Ex: Escola Modelo; Instrução primária, etc.
LIVRO: CONSULTOR DE LEIS DO CEARÁ (1913-1924)	Autor: Edgard Antunes de Alencar. Traz os números das leis e outras informações relativas aos temas listados. Ex: Escola Modelo; Instrução primária, etc.

Apêndice G: Arquivos visitados – endereço e contato

NOME	ENDEREÇO	CONTATO/SITE
ACADEMIA CEARENSE DE LETRAS	RUA ROSÁRIO, 01, CENTRO - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3253-0489 3226-0326 3253-4275
ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ	RUA SENADOR ALENCAR, 348 – CENTRO - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3101.2615 E-MAIL: apec@secult.ce.gov.br
BIBLIOTECA PÚBLICA GOVERNADOR MENEZES PIMENTEL	AV. PRESIDENTE CASTELO BRANCO, 255 – CENTRO - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (0XX85) 3101.2546 FAX: (0XX85) 3101.2544 bpublica@secult.ce.gov.br
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFC	ENDEREÇO: RUA METON DE ALENCAR, S/N - CENTRO - CEP 60035-160 - FORTALEZA - CEARÁ	FONE: (85) 3288-7833/ 7834/ 7841/ 7842
BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DOLOR BARREIRA	AV UNIVERSIDADE, 2572 BENFICA - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3254-6041
BIBLIOTECA DES. JAIME DE ALENCAR ARARIPE DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ	AV. GENERAL AFONSO ALBUQUERQUE LIMA, S/N. CAMBEBA FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3216-2500
BIBLIOTECA DO TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL – TRE	R. JAIME BENÉVOLO, 21 - CENTRO FORTALEZA CEARÁ	
BIBLIOTECA DA SEDUC	AV. GEN. AFONSO ALBUQUERQUE, S/N - BAIRRO CAMBEBA - FORTALEZA CEARÁ	
BIBLIOTECA CÉSAR CALS DE OLIVEIRA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ	AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2807 - BAIRRO: DIONÍSIO TORRES, FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 32577871
CASA DE JUVENAL GALENO	RUA GENERAL SAMPAIO, 1128, CENTRO, FORTALEZA CEARÁ	
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	RUA GRACILIANO RAMOS - 52 - FATIMA - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 31012070
INSTITUTO DO CEARÁ: HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E ANTROPOLÓGICO – I.C.	RUA BARÃO DO RIO BRANCO, 1594 – CENTRO, FORTALEZA CEARÁ.	FONE: (85) 32316152
INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN)	RUA LIBERATO BARROSO, 525 CENTRO - FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3221-2180 3221-6360 3252-2796 3252-5359 3221-6263
MEMORIAL DA EDUCAÇÃO - COLÉGIO JUSTINIANO DE SERPA.	AV. SANTOS DUMONT - 56 - PÇA FIGUEIRA - CENTRO - FORTALEZA CEARÁ	FONE: 3101-5093.
MUSEU DA IMAGEM E DO SOM - MIS	AV. BARÃO DE STUDART, 410 – MEIRELES, FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3101.1204 - 3101.1206 E-MAIL: mis@secult.ce.gov.br

Apêndice G: continuação

NOME	ENDEREÇO	CONTATO/SITE
NÚCLEO DE ESTUDOS, DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO EM EDUCAÇÃO – NEED	AV. PARANJANA, 1700, CAMPUS DO ITAPERI – EUCE – CENTRO DE EDUCAÇÃO – FORTALEZA CEARÁ	FONE: (85) 3101-9916

ANEXOS

Anexo A: Mapa estatístico - Ceará⁴⁹

MAPPA- DA QUANTIDADE E QUALIDADE DAS ESCOLAS E PROFESSORES DO ENSINO PUBLICO PRIMARIO DO ESTADO DO CEARÁ, COMPREHENDENDO A MATRICULA E FREQUENCIA DE ALUMNOS NO ANNO PROXIMO FINDO.

Total	4ª Povoações	3ª Villas	2ª Cidades	1ª Capital	CATEGORIAS DAS ESCOLAS	
					Masculino	Feminino
92	21	40	29	2	Masculino	Numero das escolas
71	5	30	29	7	Feminino	
96	54	17	14	11	Mixta	
168	59			Masculino	Cadeiras providas	
	54			Feminino		
	55			Mixta		
67	16			Masculino	Cadeiras cujos professores são diplomados	
	23			Feminino		
	28			Mixta		
100	43			Masculino	Cadeiras cujos profes. não são diplomados	
	30			Feminino		
	27			Mixta		
16	7			Masculino	Cadeiras cujos profes. Têm vantagem de normalista	
	3			Feminino		
	6			Mixta		
85	36			Masculino	Cadeiras cujos profes. são do ant. regimen	
	28			Feminino		
	21			Mixta		
92	33			Masculino	Cadeiras vagas	
	21			Feminino		
	38			Mixta		
168	37			Masculino	Total dos Professores	
	131			Feminino		

⁴⁹ Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior (SENI) 1896 p. 40-41. Reprodução.

Anexo A: continuação

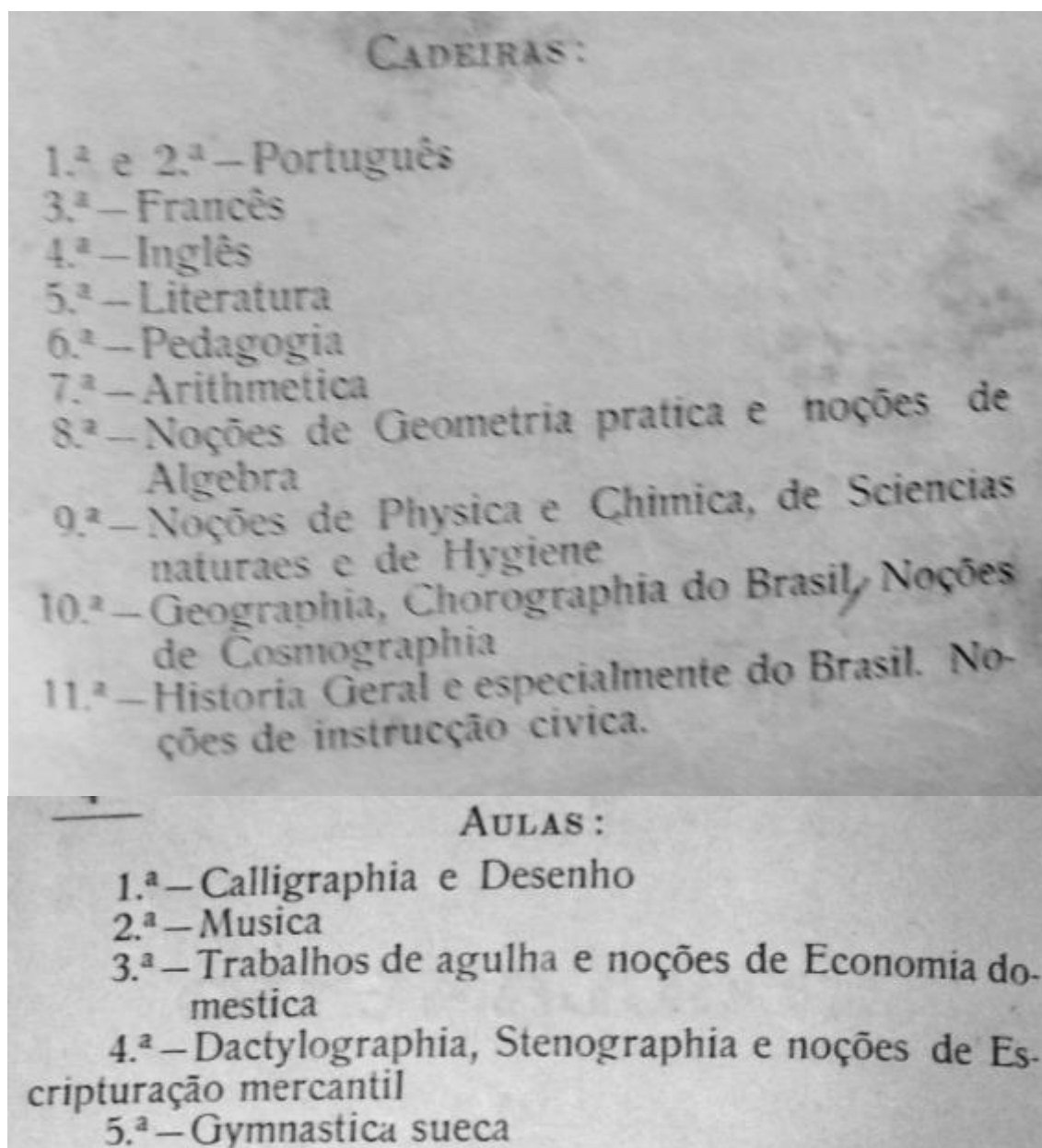
Total	4ª Povoações	3ª Villas	2ª Cidades	1ª Capital	CATEGORIAS DAS ESCOLAS		
					9.088	2.875	
3434		Feminino					
2779		Mixta					
5.151	1565		Masculino	Frequencia media das diversas escolas			
	1972		Feminino				
	1614		Mixta				
OBSERVAÇÕES							
<p>Continuam como adjunctas, em duas cadeiras desta capital as professoras Anna Eponina de Lima Sobreira e Iphigenia Amaral.</p> <p>A 1ª goza das vantagens de normalista (acto de 4 de outubro de 1882) e a 2ª é normalista diplomada, tendo ambas as garantias da lei n. 186, de 17 de setembro ultimo.</p> <p>Nas escolas regidas pelas professoras Margarida de Queiroz (Fortaleza), e Candida da Silva Freire (feminino do Quixadá), Manoel de Jesus Barreto (Quixeramobim) e Florinda A. da Silva Vianna (Maranguape) a matricula excede do numero legal – a 1ª teve 102 alumnas com a frequencia de 68, a 2ª a de 100 com a de 70, e a 3ª a de 106 com a de 41 alumnos.</p>							

Anexo B: Horário das aulas da Escola Normal do Ceará (1912)

Horário das aulas da Escola Normal do Ceará

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sabado
10-11	Portuguez	Francese	Portuguez	Francese	Portuguez	Francese
11-12	Arithm.	Historia	Arithm.	Historia	Arithm.	Historia
12-1	Geographia	Callig.	Arithm.	Callig.	Francese	Arithm.
1-2	Desenhos	Trabalhos	Arithm.	Trabalhos	Francese	Portuguez
10-11	Francese	Portuguez	Francese	Portuguez	Francese	Portuguez
11-12	Historia	Arith.	Historia	Arith.	Historia	Arith.
12-1	Trabalhos	Geog.	Desenho	Geog.	Desenho	Francese
1-2	Geom.	Musica	Trabalhos	Musica	Trabalhos	Musica
10-11	Francese	Francese	Francese	Francese	Francese	Francese
11-12	Portuguez	Arith.	Portuguez	Arith.	Portuguez	Arith.
12-1	Hist. Nat.	Arith.	Portuguez	Arith.	Portuguez	Arith.
1-2	Musica	Maestra	Idiag.	Maestra	Arith.	Francese
10-11	Arith.	Portuguez	Arith.	Portuguez	Arith.	Portuguez
11-12	Literat.	Literat.	Literat.	Literat.	Literat.	Literat.
12-1	Arith.	Natural	Natural	Natural	Natural	Natural
1-2	Idiag.	Idiag.	Idiag.	Idiag.	Idiag.	Idiag.

Escola Normal, 29 de Fevereiro de 1912

Anexo C: Programa curricular da Escola Normal do Ceará (1918)

Anexo D: Lei de criação da 1ª Escola Normal no Ceará

Lei n. 91 de 5 de Outubro de 1837

Sanccionada pelo presidente José Martiniano de Alencar.

31.

Art. 1. Fica creada temporariamente uma escola normal de primeiras letras na capital da provincia, vencendo o professor o ordenado de Rs. 1:200~~000~~, e seguindo em tudo o methodo de Lancaster (2).

Art. 2. O presidente da provincia mandará engajar o sobredito professor, onde bem convier, e lhe marcará ajuda de custo para a indemnisação da despeza da viagem.

Art. 3. A escola normal se estabelecerá na casa do ensino mutuo, e o governo a fornecera dos utensilios necessarios.

Art. 4. Logo que se abrir a escola normal, o governo marcará um prazo sufficiente a cada um dos actuaes professores de primeiras letras da provincia. dentro do qual o mesmo se deve matricular em a dita escola, para se applicar nas materias que na mesma se ensinarem, vencendo o ordenado que por lei lhe competir.

Art. 5. Deixará vaga a cadeira o professor que não comparecer dentro do prazo marcado, ou que no fim de um anno de ensino não fôr approvado em exame publico perante o presidente da provincia nas materias que se lhe tiverem ensinado, ou que não fizer exame, salvo por molestia ou outro qualquer motivo attendivel, que jámais poderá ser inaptidão ou omissão.

Art. 6. Ficão revogadas todas as disposições legislativas em contrario.

(1) Esta Lei foi derogada pela de n. 282 de 13 de Dezembro de 1842: restaurada pela Lei n. 369 do 4º de Agosto de 1846.

(2) Esta Lei foi suspensa pelo art. 7 da Lei n. 196 de 9 de Janeiro de 1840.

Anexo E: Lei de criação do Liceu do Ceará

1844

PRIMEIRA PARTE.

Lei n. 304 de 13 de Julho de 1844*Sanccionada pelo presidente José Maria da Silva Bittancourt.*

1.

Art. 1. Fica creado nesta capital um lycêo, que se comporá das cadeiras seguintes: philosophia racional e moral; rhetorica e poetica; arithmetica, geometria, trigonometria; geographia, e historia; latim, francez, e inglez.

Art. 2. O lycêo terá a sua congregação composta dos professores que regerem as cadeiras mencionadas no artigo antecedente, a qual deverá organizar os respectivos estatutos, tanto pelo que respeita ao methodo do ensino, quanto à policia e bom regimem das aulas.

Art. 3. Para que taes estatutos tenham o devido effeito deverão ser approvados pela assembléa provincial; no entretanto porém o governo provincial é autorisado a dar ao lycêo o conveniente regulamento, que desde logo terá execução; sujeito todavia á approvação da mesma assembléa.

Art. 4. O lycêo terá um director, um secretario, e um porteiro de nomeação do governo provincial, tirados os dous primeiros d'entre os respectivos professores.

Art. 5. O director e o secretario vencerão além de seus ordenados uma gratificação, que não excederá a sexta parte destes; e o porteiro perceberá o ordenado annual de 200.000 rs. desde que entrar em exercicio (1).

Art. 6. Os ordenados dos professores do lycêo serão os que se achão marcados para as cadeiras das mencionadas no art. 1, que já existem creadas, e que por isso deverão ficar pertencendo ao lycêo.

(1) Este ordenado foi elevado pela Lei n. 400 de 26 de Setembro de 1846: a gratificação do director foi elevada pela Lei n. 409 de 3 de Agosto de 1847.

Anexo E: continuação

354

1844 — PARTE I

Art. 7. Nas faltas ou impedimentos de quaesquer professores do lycéo, o governo provincial nomeará d'entre os outros os que deverão substituir.

Art. 8. O professor que na fôrma do artigo precedente reger duas cadeiras, perceberá o seu ordenado por inteiro, e mais metade do da cadeira que exercer interinamente.

Art. 9. Todas as aulas publicas da provincia ficão sujeitas á inspecção do lycéo, que para melhor desempenho desta obrigação terá em todos os pontos da mesma provincia directores de aulas de nomeação sua, e approvação do governo.

Art. 10. O regulamento do governo provincial marcará os direitos, e deveres da congregação, do director, secretario, e porteiro; dos professores, e estudantes; regulará as matriculas, o tempo lectivo, os exames, as fêrias; o provimento das cadeiras, e o mais que fôr concernente á boa execução da presente lei (1).

Art. 11. O lycéo apresentará todos os annos á assembléa provincial, por intermedio do governo, um relatorio circumstanciado do estado das aulas publicas, tanto do lycéo, como de toda a provincia, acompanhado esse relatorio de um mappa, por comarcas, municipios, povoações e freguezias do numero de alumnos, filiação, idade, sexo, condição, aproveitamento, e quaesquer observações, que tendão ao melhoramento do ensino publico.

Art. 12. Todos os estudantes do lycéo serão obrigados ao pagamento da matricula, que custará Rs. 6\$400 á thesouraria provincial, não podendo ser admittidos no lycéo sem que apresentem o respectivo conhecimento de recibo da mesma thesouraria: os professores, que os aceitarem, não obstante a falta de pagamento da matricula, soffrerão a pena de se lhes descontar a importancia della de seus respectivos ordenados (2).

Art. 13. Todos os professores das aulas publicas da provincia se communicarão directamente com o director do lycéo, e só por intermedio deste com o governo provincial, quando o julgarem conveniente.

Art. 14. O governo provincial é autorizado a fazer as despesas precisas com o edificio em que se estabelecer o lycéo; bem como com os mais utensilios que necessarios fôrem a este estabelecimento.

Art. 15. Ficão revogadas quaesquer disposições em contrario.

(1) Vide Regulamento de 4 de Junho de 1845.

(2) Foi suspenso este artigo pelo presidente da provincia em 3 de Fevereiro de 1847. Posto de novo em execução em 27 de Janeiro de 1847.

Anexo F: Recorte do Relatório da SENIJ de 1918. Lista de escolas públicas que fizeram solicitação de móveis em 1917.

10

Solicitaram moveis, declarando se acharem d'elles desprovidas, as seguintes escolas:

- do sexo feminino da villa de Araripe;
- mixta da povoação de João Ribeiro, do municipio de Pereiro;
- do sexo masculino da mesma cidade do Pereiro;
- do sexo feminino da mesma cidade;
- mixta do arraial Avenida, do municipio de Iguaçu;
- mixta da povoação de Ciqui, do municipio de União;
- mixta da povoação de Bebedouro, do municipio de Arneiros;
- mixta da povoação de Leite, do municipio de Beberibe;
- mixta da povoação de Coqueirinho, do municipio de Itaipoca;
- mixta da villa de Pentecoste;
- mixta da povoação de Grossos, do municipio de Aracaty;
- do sexo masculino da villa de Nassapê;
- do sexo feminino da mesma villa;
- do sexo masculino da villa de Araripe;

Anexo F: continuação

11

mixta da povoação de Poço do Matto, do município de S. Matheus;
 mixta da povoação de Conceição do Buraco, do município de Icó;
 mixta da povoação Boa Vista, do município de Jaguaribe-mirim;
 do sexo masculino da cidade de Icó;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta da mesma cidade;
 mixta da povoação de Malhada Grande, do município de Icó;
 mixta da povoação de Mucuripe, do município de Fortaleza;
 do sexo masculino da villa de S. Pedro de Ibiapina;
 do sexo feminino da mesma villa;
 mixta da villa de Riacho do Sangue;
 mixta da povoação de Serra do Moraes, do município de Iguatê;
 mixta da povoação de Varzea da Pome, do município de Icó;
 mixta do arraial Baixa Preta, do município de Fortaleza;
 mixta do arraial Barão do Rio Branco, do município de Fortaleza;
 mixta da villa de Iracema;
 mixta do arraial D. Manoel, do município de Fortaleza;
 mixta do arraial Benjamin Constant; do município de Fortaleza;
 mixta do arraial Vinte e Cinco de Março, do mesmo município;
 mixta do arraial Tauhape, do mesmo município;
 mixta do arraial Seminario, do mesmo município;
 mixta da povoação Serra do Estevam, do município de Quixadá;
 mixta da povoação de Burity, do município de Crato;
 do sexo masculino da cidade de Milagres;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta do arraial Barro Vermelho, do município de Porangaba;
 do sexo masculino da villa de Brejo dos Santos;
 do sexo feminino da mesma villa;
 mixta da povoação Maurity, do município de Milagres;
 do sexo feminino da villa de Morada Nova;
 do sexo masculino da cidade de Joazeiro;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 do sexo masculino da villa de Santa Quitéria;
 do sexo feminino da mesma villa;
 la. mixta da povoação de Mendubim, do município de Porangaba;

Anexo F: continuação

12

2a. mixta da mesma povoação;
 mixta da povoação de Graça, do município de S. Benedicto;
 mixta da povoação de Lapa, do mesmo município;
 mixta da povoação de Passagem das Pedras, do município de União;
 mixta da povoação de Barro Vermelho, do município de Porangaba;
 do sexo feminino da villa de Aracoyaba;
 mixta do arraial Volta, do município de Limoeiro;
 do sexo masculino da villa de Campo Grande;
 do sexo feminino da mesma villa;
 mixta, do arraial Outeiro, do município de Redempção;
 mixta, da povoação de Sussuaranna, do município de Iguatã;
 mixta da povoação de Marrecas, do município de Tauhá;
 mixta da povoação de Paripueira, do município de Aracaty;
 do sexo masculino da villa de Assaré;
 do sexo feminino da mesma villa;
 mixta da povoação de Santa Cruz, do município de S. Francisco;
 mixta da povoação de Chaval, do município de Granja;
 mixta da povoação de Pecem, do município de Paracurá;
 mixta da villa de Campos Salles;
 mixta da povoação de S. Francisco, do município de Acarahú;
 mixta do arraial Açude, do município de S. Benedicto;
 do sexo masculino da villa de S. Benedicto;
 do sexo feminino da mesma villa;
 do sexo masculino da cidade de Cratheds;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta da povoação de Belém, do município de Quixeramobim;
 mixta da povoação de Campo da Cruz, do município de S. Benedicto;
 mixta, da povoação de Carnahubal, do mesmo município;
 do sexo masculino da villa de Assaré;
 do sexo feminino da mesma villa;
 do sexo masculino da cidade de Joazeiro;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta da povoação de Priadca, do município de Aquiras;
 do sexo masculino da villa de Aquiras;
 do sexo feminino da mesma villa;

Anexo F: continuação

13

mixta da povoação de Mondubim; do município de Pacatuba;
 do sexo masculino da villa de Araripe;
 do sexo feminino da mesma villa;
 mixta da povoação de Passagem das Pedras, do município de União;
 mixta da povoação de Giqui, do mesmo município;
 mixta da povoação de Pinheiro, do município de Ipueiras;
 mixta do arraial Ancury, do município de Mecejana;
 mixta do arraial Coed, do município de Mecejana;
 mixta da povoação de Baixinha, do município de Cascavel;
 do sexo masculino da villa de Porteiras;
 do arraial Outeiro, do município de Redempção;
 mixta da villa de Redempção;
 do sexo masculino da villa de Brejo dos Santos;
 do sexo feminino da mesma villa;
 do sexo masculino da cidade de Pacatuba;
 do sexo masculino da cidade de Icó;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta da mesma cidade;
 do sexo masculino da cidade de Viçosa;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 do sexo feminino da cidade de Jardim;
 mixta da povoação de Sucatinga, do município de Beberibe;
 1a. do sexo masculino da cidade de Aracaty;
 2a. do sexo masculino da mesma cidade;
 1a. do sexo feminino da mesma cidade;
 2a. do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta da povoação de Fortinho, do município de Aracaty;
 do sexo masculino da villa de Missão Velha.

D'estas até agora já foram satisfeitas as escolas seguintes:

mixta, da povoação de Malhada Grande, do município de Icó;
 mixta do arraial Coelhos, do município de Fortaleza;
 mixta do arraial Baixa Preta, do mesmo município;
 mixta do arraial Pelotas, do mesmo município;
 mixta do arraial Fernandes Vieira, do mesmo município;
 mixta do arraial Cruz, do mesmo município;

Anexo F: continuação

14

mixta, do arraial D. Manoel do mesmo município;
 mixta, do arraial Benjamin Constant, do mesmo município;
 mixta, do arraial Aningas, do município de Guarany;
 mixta da povoação Avenida, do município de Iguatú;
 mixta, do arraial Porangabussé, do município de Fortaleza;
 mixta, do arraial Estrada do Gado, do mesmo município;
 mixta, do arraial Jangurussé, do município de Mecejana;
 mixta, do arraial Clarindo de Queiros, do município de Fortaleza;
 mixta, do arraial Senador Pompeu, do mesmo município;
 mixta, do arraial Lagoinha, do mesmo município;
 mixta, da povoação de S. Pedro da Timbaúba, do município de Itapi-
 poca;
 mixta, da povoação de Santo Antonio da Boa Agua, do município de
 Morada Nova;
 mixta, da povoação de Cedro, do município de Quixadá;
 mixta, da povoação Eusebio, do município de Aquiras;
 mixta, da povoação de Sucatinga, do município de Beberibe;
 mixta, da povoação de Jacarequara, do município de Cascavel;
 do sexo masculino da cidade de Icó;
 do sexo feminino da mesma cidade;
 mixta, da povoação de Santa Cruz, do município de Acarajé;
 mixta, da povoação de Timbaúba, do mesmo município;
 mixta, da povoação de Barra do Sítio, do município de Quixeramobim;
 mixta, da povoação de Brejo Grande, do município de Sant'Anna do
 Acarajé;
 mixta, da povoação de Guayuba, do município de Pacatuba;
 mixta, do arraial B. do Rio Branco, do município de Fortaleza;
 mixta, do arraial Prado Novo, do mesmo município;
 mixta, do arraial Carmo, do município de Fortaleza;
 mixta, da povoação de Livramento, do município de Morada Nova;
 mixta, da povoação de S. Luis do Trapidá, do município de S. Qui-
 teria;
 mixta, do arraial Estrada do Gado, do município de Fortaleza;

Anexo F: continuação

15

de sexo masculino da cidade de Cratheds;
 de sexo feminino da mesma cidade;
 de sexo masculino da villa de Assaré;
 de sexo feminino da mesma villa;
 mixta, do arraial Barro Vermelho, do municipio de Fortaleza;
 mixta, da povoação Giqui, do municipio de Pacatuba;
 mixta da povoação S. João de mesmo municipio;
 de sexo feminino da villa de Tamboril;
 mixta, da povoação de S. Bernardo, do municipio de Cachoeira;
 mixta, do arraial Morro da Madama, do municipio de Fortaleza;
 mixta, do arraial Patá, do municipio de Senador Pompeu;
 mixta, do arraial Cons. Liberato Barroso, do municipio de Fortaleza;
 mixta, do arraial D. Pedro, do mesmo municipio;
 mixta, do arraial Lagoinha, do mesmo municipio;
 mixta do arraial Lagoa Secca, do mesmo municipio;
 mixta da povoação de Caiçarinha, do municipio de Canindé;
 mixta, do arraial Mororó, do municipio de Fortaleza;
 dos sexos masculino e feminino da cidade de Crato;
 dos sexos masculino e feminino da cidade de Jardim;
 mixta, do arraial Nucuripe, do municipio de Fortaleza;
 dos sexos masculino e feminino da cidade de Quixeramobim;
 dos sexos masculino e feminino da villa de Aurora;
 mixta, da povoação Rancho do Povo, do municipio de União;
 de sexo masculino da villa de Beberibe;
 de sexo feminino da mesma villa;
 mixta, da povoação da Telha, do municipio de Tamboril;
 mixta, da povoação S. Domingos, do municipio de Campos Salles;
 mixta, do arraial Barão de Aratanha, do municipio de Fortaleza;
 mixta, da povoação S. José, do municipio de Lavras;
 de sexo masculino da villa de Saboeiro;
 de sexo masculino da villa de Limoeiro;
 mixta, da povoação de Prainha, do municipio de Aquiras;
 mixta, da povoação Serrinha, do municipio de Perangaba;
 de sexo masculino da villa de Araripe;
 mixta, da povoação de Pitombeiras, do municipio de Granja.

Anexo F: continuação

16

mixta, da povoação de Charito, do municipio de Ipueiras;
mixta, da povoação de Paupina, de municipio de Mecejana;
mixta, da povoação de Ancuty, do mesmo municipio.

Além dessas escolas, foram ainda fornecidos moveis aos 2º, 3º e 4º
Grupos Escolares e a Escola Normal desta Capital.