

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
DIANAÍDES MARIA FERNANDES DINIZ

“E O QUE É UM PROFESSOR, NA ORDEM DAS COISAS?”
Docência de primeiras letras no Ceará imperial

FORTALEZA - CEARÁ
2008

DIANAÍDES MARIA FERNANDES DINIZ

“E O QUE É UM PROFESSOR, NA ORDEM DAS COISAS ?”

Docência de primeiras letras no Ceará imperial

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

D586e

Diniz, Dianaídes Maria Fernandes.

E o que é um professor, na ordem das coisas?"
Docência de primeiras letras no Ceará imperial/Dianaídes
Maria Fernandes Diniz. – Fortaleza , 2008.

244p.; il.

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

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

1. Representações sociais. 2. Professor primário -
identidade profissional. 3. Política educacional. 4. Formação
docente. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação.

CDD: 37224

DIANAÍDES MARIA FERNANDES DINIZ

“E O QUE É UM PROFESSOR, NA ORDEM DAS COISAS ?”

Docência de primeiras letras no Ceará imperial

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Aprovado em: 12/06/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sofia Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª Ana Ignez Belém Lima Nunes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

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

DICATÓRIA

Ao Marcos, meu companheiro;

Aos meus queridos filhos, Carla e Caio;

Aos colegas de profissão que, pedindo emprestado os versos de Jorge Vercilo, “acredita[m] num futuro mais bonito” e “...na força que revolta e nos faz ficar erguidos cada vez que nos sentimos derrotados e punidos”. Com esperança da conquista do merecido reconhecimento profissional da docência.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições contribuíram, direta e indiretamente, na condução desta pesquisa e é chegada a hora de agradecê-las:

Aos meus pais, Idelzuite e Nezinho, por terem me dado uma base segura e terem me apoiado em todos os momentos, principalmente nos mais significativos da minha vida.

Ao Marcos, companheiro integral, pessoa que amo e admiro pelo bom senso e integridade moral. Agradeço pelo apoio e incentivo.

À professora Sofia Lerche Vieira, orientadora desta pesquisa, a quem aprendi a admirar pela competência e dedicação ao que faz; pela forma carinhosa de conduzir-me nesta investigação e que, além da orientação segura, ensinou-me a voar.

À professora Ana Ignez Belém Lima Nunes e ao Professor José Arimatea Barros Bezerra, membros da Banca Examinadora, pela avaliação criteriosa e as prestimosas contribuições.

Às professoras Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e todas as colegas do curso de mestrado, pelas interlocuções que muito contribuíram na etapa final deste trabalho.

À professora Isabel Maria Sabino de Farias, componente da banca de qualificação, pelas contribuições e incentivo.

Aos demais professores do curso Mestrado em Educação da UECE.

À colega Adriana Madja dos Santos Feitosa, pelo apoio mútuo nas horas de angústia e pelo desprendimento na troca de fontes e informações.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória, pela socialização de experiências, principalmente na disciplina Política Educacional;

Ao pessoal do Arquivo Público do Ceará, na pessoa de Paulo Cardoso, por facilitar o acesso aos documentos. Agradeço, especialmente, ao professor André Frota de Oliveira, que sempre se mostrou disponível a fornecer esclarecimento sobre vocábulos, expressões e informações do contexto histórico imperial.

Aos funcionários da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, especialmente do setor de Microfilmagem.

Ao Vessillo Monte pela revisão do relatório final.

Ao Professor José Nunes Guerreiro, mais conhecido por “professor Guerreiro”. Agradeço por ter me apresentado fontes preciosas.

À minha querida filha, Carla, que alguns vezes brincando falava que eu só queria saber de “O que é um professor na ordem das coisas”. Obrigada pela maturidade e pelo carinho em todos

os momentos, e, ao querido filho, Caio, pela compreensão da minha ausência, o que de certa forma foi positivo por favorecer o desenvolvimento de sua autonomia.

À toda a minha família – irmãos, sobrinhos, cunhados, e ao meu querido afilhado Tiago, por entender o meu isolamento nesses últimos dois anos.

Ao casal de amigos, Sandra e Veridiano, pela amizade incondicional e por compreender a minha distância.

Às amigas e colegas de profissão Maria da Paz, Aparecida, Claudenildes, Erotildes, Lourdinha, Helena Marinho, pela palavra amiga e pelo incentivo.

A FUNCAP pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.

A SEDUC, pelo apoio ao afastamento das minhas atividades docentes durante um ano e meio, o que favoreceu, sobremaneira, a minha dedicação a esta pesquisa.

Ao núcleo gestor do Instituto de Educação do Ceará, na pessoa da diretora Maria Iraneide Borges de Araújo.

A todas as demais pessoas que, de uma forma ou de outra, deixaram marcas na minha existência e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A Deus, por todos e por tudo.

“É mister que um profundo sentimento da importância moral de seus trabalhos [do professor] o sustente, e anime. Sua glória consiste em nada ambicionar além de sua obscura, e laboriosa condição, de sacrificar-se por aqueles, que o aproveitam, de trabalhar em fim para homens e de não esperar sua recompensa, senão de Deus”.

O Cearense, 15/11/1859

“... as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”

Minayo

RESUMO

Compreender o processo de construção das representações sociais associadas aos professores de primeiras letras no Ceará imperial, a partir do discurso oficial e da imprensa local e suas repercussões na composição da identidade profissional desses docentes, constitui o objetivo deste estudo. Investiga-se como os mestres de primeiras letras eram vistos e posicionados na ordem imperial, os atributos exigidos no desempenho do seu ofício, as formas de disciplinamento e controle de sua atividade, enfim, as representações postas em circulação pelo discurso oficial, e a contribuição dessas representações na constituição de identidades profissionais. Adota-se, como referenciais, para a compreensão do tema proposto os conceitos representações sociais (do magistério) e identidade profissional (docente). A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa na perspectiva metodológica documental e tem como objeto de investigação o processo histórico de construção de representações da docência. Utiliza-se, como fontes principais, relatórios dos presidentes de província e dos diretores gerais de instrução pública do Ceará, ofícios dos professores de primeiras letras, a legislação educacional do século XIX, bem como a produção da imprensa local, sobretudo o jornal “*O Cearense*”. A análise desses documentos possibilitou concluir que as representações sociais direcionadas aos professores de primeiras letras foram objetivadas e articuladas ao redor de dois “núcleos figurativos”: um de caráter religioso que via a docência como um “dever sagrado” e outro de caráter patriótico que a percebia como um “dever cívico”. Nos documentos, os professores de primeiras letras são referidos como uma “classe” anônima, uma massa imutável e indiferenciada, sendo enfatizada uma identidade coletiva, que permanece constante ao longo de todo o período imperial. Apesar do caráter especializado da atividade docente e da propaganda relevância social atribuída, o Estado imperial não será capaz de consolidar um estatuto profissional aos professores. Suas políticas tinham apenas como foco o controle da categoria, funcionando mais como órgão regulador do que órgão provedor. A forma como se rotulava o professor público do ensino elementar, justificava a necessidade de fiscalizá-lo e vigiá-lo através da inspeção, porém as representações sociais se configuraram como prática mais efetiva e eficaz para gerir e “policiar fronteiras da identidade docente” por ter poder ativo de construir realidades. A pesquisa possibilitou perceber como e a partir de quais representações e fatores foram se estabelecendo os caminhos e descaminhos da identidade profissional docente, cuja definição como “profissão” não se encontrava (como ainda não se encontra) muito definida.

Palavras-chaves: Identidade profissional. Representações sociais. Professor primário. Política educacional. Formação docente.

ABSTRACT

Understanding the process of construction of social representations associated to the teachers of first letters in Imperial Ceará, from the official discourse and the local press and its repercussion in the composition of professional identity of these teachers, constitutes the aim of this study. The way teachers of first letters have been seen and situated in the imperial order, the required attributes in their work performance, the ways of disciplining and controlling of their activities, finally, the representations that have been circulated by the official discourse, and the contribution of these representations in the constitution of professional identities have been investigated. The concepts of social representation (teaching) and professional identity (teacher) were adopted as references to the comprehension of the proposed theme. The research has a qualitative approach in the documental methodological perspective and has as the investigation object the historic process of construction of teaching representation. Reports of the presidents of province and general directors of public instruction of Ceará, official letters of teachers of first letters, the educational legislation of 19th century, as well as the production of local press, mostly “*O Cearense*” Newspaper are used as main sources. The analysis of these documents made possible to conclude that the social representations to the teachers of first letters were aimed and articulated around two “figurative nucleus”: one with a religion character that saw teaching as a “holy duty” and the other with a patriotic character which understood it as “civic duty”. In the documents the teachers of first letters are referred as an anonymous “class”, an immutable and undifferentiated mass, being a collective identity emphasized, which continues constant throughout the imperial period. Although the specialized character of teaching activity and the propagated social relevance attributed, the imperial State will not be able to consolidate a professional statute to the teachers. Its policies had only as focus the category control, working more as a regulatory body than a provider institution. The way as teachers of public elementary teaching were labeled, justified the necessity of monitoring and observing them through inspection, however the social representations were configured as the most effective and efficient practice to manage and “police limits of teaching identity” for having active power to build realities. The research make possible to notice how and through the representations and factors, the paths or non-paths of the professional identity of teaching, whose definition as “profession” had not been (and has not yet) well defined.

Keywords: Professional identity. Social representations. Elementary teacher. Educational policy. Teacher education.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E ILUSTRAÇÕES

1. Tabelas

Tabela 1 – Professores submetidos a exames no período de 22 de maio de 1874 a 3 de novembro de 1884 e os respectivos resultados.....	84
--	----

2. Quadros

Quadro I – Fontes analisadas.....	47
Quadro II – Relatórios dos Presidentes de Província analisados	47

3. Ilustrações

Figura 1 – Exame escrito dos professores de primeiras letras.....	82
Figura 2 – Título de capacidade profissional	98
Figura 3 – Diploma da Escola Normal.....	98
Figura 4 - Trecho do ofício da professora da 1ª Escola de Fortaleza, Isabel Rabelo da Silva, em 25 de agosto de 1879.....	146
Figura 5 – Requisição de material escolar da professora Isabel Rabello da Silva, em 9 de setembro de 1880.....	150
Figura 6 - Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Ceará de 19 de junho de 1865.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	25
1.1. Representações sociais: Idéias e conceitos produzindo realidade.....	25
1.2. Construção social da identidade profissional docente.....	34
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	44
CAPÍTULO 3 – A “LUZ DA INSTRUÇÃO” NA “TERRA DA LUZ”	58
3.1. Refletindo conceito de Política Educacional.....	59
3.2. As elites governantes e a instrução pública de primeiras letras no Ceará imperial.....	62
CAPÍTULO 4 – ESPAÇOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA DE PRIMEIRAS LETRAS	79
4.1. “Professores não se improvisam”: dos atributos exigidos às habilitações possíveis	80
4.2. Formação dos mestres de primeiras letras: de uma habilitação pragmática a uma formação sistemática	89
4.3. Direitos e Garantias: o professor como centro de um discurso circular.....	111
4.4. Deveres e penalidades: remoção, suspensão, demissão	139
4.5. Das condições de trabalho: o “zelo e empenho” do docente como recurso contra a precariedade	146
4.6. “Disciplina, ordem e regularidade”: o controle da atividade como “fabricação da docência”	174
CAPÍTULO 5 – O QUE É UM PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS NO CEARÁ IMPERIAL	189
5.1. Representações sociais da docência: entre um dever sagrado e um dever cívico	189
5.2. Representações sociais construindo identidade profissional docente.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
FONTES	218
BIBLIOGRAFIA	222
APÊNDICES	230
ANEXOS	241

INTRODUÇÃO

“É explorando um mundo por essência equívoco que se tem a oportunidade de alcançar a verdade. O conhecimento não é inacabado porque nos falta a onisciência, mas porque a riqueza das significações está inscrita no objeto”.
R. Aron

Construindo o problema

Iniciarei este trabalho com uma reflexão a partir de um verso do poeta Fernando Brant: “Há um passado no meu presente”. O presente traz à tona muitas marcas do passado. Não poderia afirmar que ele seja apenas resultado do passado, mas que o passado pode se imprimir no presente fazendo emergir muitas representações que circundam nossas mentes, frutos de nossa herança cultural. Como afirma Furtado (2002), “Existe uma cultura, um acúmulo de conhecimentos e idéias que nos antecedem, em relação com os quais nos desenvolvemos, nos construímos e construímos nosso mundo”. (p.54). Foi pensando nesta perspectiva que surgiu o problema desta pesquisa. Foram as angústias e inquietações do presente, vividas pelo “eu” pesquisador, que direcionaram o meu olhar para o passado com muitas indagações na tentativa de compreender o processo de constituição da identidade profissional docente, a partir do estudo das representações sociais. Para melhor esclarecimento, relatarei um pouco do meu percurso profissional, para que se possa entender melhor meu lugar de investigadora neste estudo e como foi se constituindo o problema que me propus a pesquisar.

O interesse pelo presente tema surgiu da minha experiência como professora da rede pública (ensino médio), como coordenadora pedagógica das escolas estaduais do Ensino Fundamental (1999 a 2004), e da minha participação no Programa de Formação Docente em Nível Superior – MAGISTER (2002-2004), promovido pela Secretaria da Educação Básica, em convênio com as prefeituras municipais. Participei, como professora-orientadora, da Ação Docente Supervisionada (ADS). O curso tinha como pressuposto metodológico refletir na e sobre a ação docente, para a construção do professor(a) reflexivo(a), através da análise e confronto de experiências do cotidiano de sala de aula.

A partir dessas experiências, tive contato com um grande número de profissionais de diferentes municípios do Estado do Ceará e fiquei perplexa com as deficiências apresentadas pela maioria dos (as) professores(as) da rede pública estadual e com o desânimo que se instalara no íntimo de grande parte desses docentes.

Através do acompanhamento da produção de seus memoriais, percebi que suas histórias apresentavam muitas semelhanças e pude identificar aspectos marcantes que configuravam suas condições de trabalho, seu percurso histórico-pessoal na carreira docente e o lugar social ocupado por essa categoria profissional.

Um grande número deles (as)¹ confessou que se tornou professor(a) porque em sua mocidade, ao concluir o Ensino Normal, recebeu um contrato para atuar na rede pública. Esses contratos eram doados por políticos em troca de favores eleitorais. Muitos(as) deles(as) confessaram não ter interesse no magistério, mas se viram obrigados(as), a exercerem-no devido à dificuldade de emprego em outros campos e por não terem condições de continuarem seus estudos. Ou seja, ingressaram no magistério por motivos meramente circunstanciais. Soma-se a essa questão, a grande deficiência em sua formação, a falta de perspectiva profissional, a má remuneração, a sobrecarga de atividade, a falta de formação em serviço e o comprovado baixo aproveitamento dos alunos e, conseqüentemente, da escola.

Muitos estudiosos buscam diferentes causas para explicar o fraco desempenho das escolas. Alguns estudos insistem nos fatores estritamente vinculados ao aluno: sua capacidade, sua motivação e até sua herança genética. Outros dão ênfase aos fatores sociais e culturais. Alguns, ainda, voltam os olhos para características das escolas e definem que também a organização e o funcionamento das mesmas têm parte da responsabilidade. (ANGELUCCI, 2005; MARCHESI, 2003).

Atualmente, existe um consenso de que as interpretações unidimensionais do fracasso escolar não são exatas e de que não é possível explicar a complexidade desse fenômeno através de um único fator. São muitas as variáveis que deverão ser consideradas dentro de uma perspectiva multidimensional: o contexto sócioeconômico do(a) aluno(a), a estrutura familiar, o sistema educacional (gastos públicos, formação e incentivo ao professor/a), tempo de ensino, a escola, o professor(a) (estilo de ensino, gestão de sala de aula

¹ Refiro-me, nesse caso, às professoras dos municípios de Quixadá, Ibaratama e Ocara, com quem trabalhei diretamente como tutora da ADS (Ação Docente Supervisionada) no programa antes referido.

e formação) e o próprio aluno(a) levando em consideração o seu interesse, competências, habilidades adquiridas, nível de participação e autonomia. Todos esses elementos estão intrinsicamente ligados, sendo impossível tomá-los isoladamente, sem o risco de quebrar a cadeia de causas e efeitos.

As últimas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)² têm mostrado uma queda significativa no desempenho dos alunos(as). Discute-se, hoje, os modelos de avaliação da aprendizagem, dando ênfase muito mais às formas de registro da aprendizagem, do que, propriamente, à função da avaliação como elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Estuda-se a questão da retenção e possibilidade da implantação da promoção automática, a problemática da evasão escolar, porém pouco se tem tratado da “síndrome da desistência” (CODO, 2002) que assola os(as) educadores(as) brasileiros, fragilizados(as) pela impotência perante uma realidade prenhe de descaso e desrespeito à profissão.

Desse modo, o(a) professor(a) vê desgastado não somente o seu prestígio social, como também sua própria identidade profissional. A maioria trabalha de dois a três expedientes para garantir minimamente seu sustento. Então se questiona: Que tempo esse profissional terá para se aperfeiçoar e investir em sua formação continuada? Que recursos ele terá para adquirir livros, revistas e mídias educacionais para se atualizar? Que tempo terá para planejar suas aulas e desenvolver projetos? Que espaço terá para orientar seus alunos, num ambiente apropriado, à construção do saber?

Parto da premissa de que é exatamente no ponto que menos se tem investido nas políticas educacionais que está uma das causas mais significativas do problema do fracasso escolar: a deterioração das condições objetivas e subjetivas do professor(a): Formação profissional, salário, condições de trabalho e valorização social. Estes fatores acabam afetando profundamente o(a) professor(a), configurando o mal-estar emocional e social de uma categoria que se sente impotente e insegura quanto a seu futuro profissional.

Foram estas as questões fundamentais que me levaram a definir como objeto de pesquisa o processo histórico de construção de representações da docência e suas repercussões na composição da identidade profissional dos professores.

² Refiro-me ao SAEB de 2005 em que a média nacional dos alunos de 4ª série em Língua Portuguesa foi de 163,76 e em Matemática foi de 182,4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task>> Acesso em: 15 dez. 2006.

A princípio, pretendia analisar a questão da crise de identidade vivida pelos professores(as) do ensino fundamental na contemporaneidade, devido às minhas experiências e inquietações vivenciadas no meu percurso profissional e por perceber que, nas últimas décadas, temos estado diante de muitas mudanças nas condições de trabalho e de vida dos(as) professores(as).

Muitas reformas ocorreram na educação, fundadas nos imperativos financeiros, na competitividade e na equidade. (Carnoy, 2002). A educação amplia sua importância estratégica nas políticas como forma de inserção do País no processo de mundialização e globalização. A nova ordem mundial e o processo de globalização econômica têm gerado um impacto na educação e, conseqüentemente, sobre o corpo docente. Este fato tem promovido uma efervescência na questão educacional em todo o mundo, diante das exigências ocasionadas pela economia globalizada.

Com o meu ingresso no núcleo de Política Educacional, Memória e Formação Docente, da linha de pesquisa Política Educacional, Formação e Cultura Docente, logo no primeiro contato com a minha orientadora, percebemos a possibilidade de estudar a questão da identidade docente numa perspectiva histórica, utilizando um considerável e valioso material documental produzido pelo Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM) da Universidade Estadual do Ceará.³ A princípio fiquei um pouco temerosa, mas depois compreendi que não estava mudando o meu foco, apenas recuando no tempo (Século XIX) em direção às raízes do problema, o que, certamente, favoreceria o entendimento da problemática no presente.

No primeiro contato com os relatórios provinciais, principal material empírico dessa pesquisa, chamaram-me atenção os discursos dos Presidentes de Província, direcionados à profissão docente. O texto dos relatórios apresentou-se como material riquíssimo para estudar as representações da docência e a sua repercussão na constituição da

³ Essas fontes estão organizadas na publicação (CD): *Política Educacional e Magistério: Cenários Históricos e Contemporâneos da Capitania do Siará Grande*, em projeto coordenado pela. Prof^a Dra. Sofia Lerche Vieira e Prof^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias do Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM) da Universidade Estadual do Ceará, 2002, assim como a Coleção Documentos de Educação Brasileira: *Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República*, editado em 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e organizado pela prof^a. Dra. Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria S. de. Farias.

identidade profissional dos docentes do Ceará provincial, o que possibilitaria entender as questões ligadas à desvalorização e desprestígio social vivenciado pelos docentes já em passado remoto. Embora eu não soubesse, então, havia “um passado no meu presente” e me dispus a investigá-lo.

Definindo o problema

A primeira parte do título deste Projeto: “E o que é um professor, na ordem das coisas?”, representa para mim um problema de alta relevância quando se reflete sobre a educação e, especialmente, o lugar da docência. A frase foi dita por uma personagem de Jorge Amado, no romance *Gabriela, Cravo e Canela*,⁴ quando uma senhora da elite questiona sua filha sobre a intenção desta de casar-se com um professor. Na mesma época, Graciliano Ramos, recordando seu professor primário, afirmava: “Este não tinha lugar definido na sociedade. Para bem dizer, não tinha lugar definido na espécie humana...”⁵

Embora essas referências estejam situadas na primeira metade do século XX, a força expressiva desses pensamentos pode nos servir até hoje quando refletimos sobre o *status* do professor(a) em nossa sociedade, assim como as representações e imagens que permeiam a composição de sua identidade profissional.

Em 1999, a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, com apoio do UNICEF/CNPq, lançou o livro ‘*Educação: carinho e trabalho*’- *Burnout, a síndrome da desistência do educador* (Codo,2002). Esse livro é resultado da análise de entrevistas aplicadas em 1.440 escolas espalhadas por todo País, com o objetivo de avaliar as condições de saúde dos trabalhadores em educação.

A pesquisa revelou um quadro assustador no que tange à crise de identidade do profissional da educação, em face dos novos desafios e complexidades no desempenho de sua função, a violência e a agressão nas escolas, tanto a aluno como a professores. Além de outros fatores, retrata, também, a contradição entre os salários praticados pela grande maioria dos estados e a relevância da função social atribuída ao educador. Essa questão do desprestígio

⁴ AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. Rio de Janeiro: Record,1958.

⁵ RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro:José Olympio, 1953, p. 180.

social vivenciado pelo professor(a) primário(a) constituiu a principal inspiração dessa pesquisa.

Este problema não é recente. Tem suas raízes na própria institucionalização do sistema de ensino público no século XIX, no momento em que o Estado, para atender as necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, procura implantar a instrução pública escolar e o professor é transformado em funcionário do Estado.

No discurso oficial explicitava-se a função social da escola e, por extensão, do trabalho do professor: formar pessoas “morigeradas”⁶, “obedientes” e “disciplinadas”: “A instrução primária é a que interessa imediata e profundamente à sociedade, porque o seu fim é doutrinar e educar o homem, e o cidadão”⁷. O trabalho de moldagem da alma nacional repousava sobre a alfabetização e transmissão dos ensinamentos da moral religiosa. A pouca capacidade intelectual tornava-se questão secundária, desde que o mestre fosse obediente ao Estado e cumprisse com sua “missão”.

Nos diferentes momentos da história brasileira, ocorrem mudanças na imagem do professor(a), porém, ainda hoje prevalecendo a óptica do Estado de que o professor(a) deve conformar o povo para trabalhar mais e melhor, colaborando para o desenvolvimento nacional. Na realidade, o professor(a) tem sido historicamente impossibilitado(a) de realizar condignamente o seu ofício, quer pelas condições de trabalho, quer pela falta de reconhecimento social, sob a forma de salários, plano de carreira, etc.

Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que:

(...) é preciso repor ao mestre o lugar que lhe cabe e que o magistério é anterior às instituições de ensino e que só recuperaremos a centralidade das relações entre educadores e educandos, entre infância e pedagogos, colocando o ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas (...) deixando de ver os professores(as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa. (p.9).

⁶ Moderadas, que procede bem, que revela bons costumes.

⁷ Relatório em que Exmo. Senhor Doutor Fausto Augusto de Aguiar abriu a 1ª sessão da Assembléia Legislativa Provincial no dia 1º de julho de 1852. Fortaleza: Typographia Cearense, 1850.

Nadai (Apud Catani, 2003), em tese que trata da idéia da “educação como postulado vigente nos anos 30 a 70”, através da análise e confronto de memórias de professores, investiga representações, imagens e símbolos e faz o seguinte comentário:

(...) procurando no passado, um tempo no qual as representações insistem em afirmar a presença de professores felizes, bem recompensados e prestigiados, encontramos um grupo que conheceu uma trajetória de vida marcada por lutas, desilusões, resistências, sofrimento, mas, que ainda assim se acreditava prestigiado pela alta missão que desempenhava. (p. 590).

Nóvoa (1999), por sua vez, destaca que a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Ele ainda afirma que a grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas que é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.

Pretende-se adotar, como referenciais para a compreensão do tema proposto, os conceitos de representações sociais e identidade. Embora distintos, esses conceitos são complementares. O foco do estudo são representações sociais do magistério e a identidade profissional dos docentes, já que as representações sociais são elementos constitutivos das identidades profissionais.

Minha compreensão de representações apóia-se no entendimento de Jodelet (2001) que as situa como “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p.22).

Como afirma Jodelet (2001, p. 21), as “representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras de significações”. As definições partilhadas pelos membros de um grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo, podendo entrar em conflito com a de outros grupos. Assim, as representações intervêm na construção de identidades.

Para Hall (2000), são os sistemas de representações sociais que constroem os “lugares” nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam ou são posicionados e a partir dos quais podem falar ou “ser falados”. Tais processos de produção e partilhamento de sentidos estão profundamente enredados nas relações de poder que nomeiam, descrevem, classificam, identificam, diferenciam e hierarquizam culturas e sujeitos. Ou seja, tais relações de poder definem quem está incluído e quem está excluído de quais grupos/posições sociais. Desse modo, representações não são apenas múltiplas, mas particulares e interessadas, convergentes ou divergentes e, algumas delas, acabam numa determinada época e lugar, adquirindo uma autoridade maior, transformando-se em senso comum.

Segundo Carvalho (2002, p. 23), “as representações não se distinguem em verdadeiras ou falsas, mas em estáveis ou móveis, reativas ou superáveis”. Dessa forma, só é possível concebê-las levando em consideração suas condições de existência, a conjuntura social e as relações de poder entre grupos ou classes, dentro de um espaço e tempo real, por ser histórico.

Compreender as condições históricas dos professores(as) de primeiras letras, no Ceará imperial, obriga a um estudo cuidadoso das tramas que envolvem a construção deste ofício, determinadas pela especificidade de sua ação, pela definição de comportamentos, conhecimentos, diretrizes, atitudes, valores e representações historicamente construídas. A análise histórica de todos esses fatores que configuram o “ser professor”, poderá fornecer pistas para entender a problemática do desprestígio social vivenciada por esses sujeitos ao longo do tempo.

Ao buscar resposta à pergunta: “O que é um professor na ordem das coisas?”, tive como pretensão investigar quais representações estão relacionadas a esses sujeitos ao longo da história do Ceará imperial, a partir da análise de documentos oficiais (relatórios e ofícios) e das políticas educacionais vigentes no período e, de forma complementar, noutros suportes discursivos como a imprensa. Dessa forma, a pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa na perspectiva metodológica documental, por ter como objeto de investigação esse processo histórico de construção de representações da docência.

A análise desses documentos suscitou um diálogo com realidades passadas, facilitando a familiarização com formas de representações, debates e tomadas de posições acerca das realizações e das proposições do Poder Executivo provincial, no que diz respeito

aos mestres de primeiras letras, pois os documentos são ricos pelo que dizem, mas também pelo que não dizem. Através deles, analisei as falas que incidem diretamente sobre a pessoa do professor da chamada instrução elementar (primeiras letras), objeto desta investigação.

O estudo investiga como os professores de primeiras letras eram vistos e posicionados na ordem imperial; os atributos exigidos para o desempenho do seu ofício; as formas de disciplinamento e controle das atividades pedagógicas; enfim, as representações postas em circulação pelo discurso oficial⁸ nesse momento da história do Ceará, relativas ao modo de ser e agir desses sujeitos, buscando revelar contradições, limites, possibilidades e continuidades no processo de profissionalização.

A consulta às fontes documentais (relatórios, ofícios, legislação nacional e cearense) constitui a matéria-prima da pesquisa, cujo objetivo é analisar as representações produzidas em nível oficial sobre professor. Trabalhar com esses relatórios e ofícios significa investigar as representações sociais relacionadas à imagem social e pública dos professores de ensino primário, presentes na retórica desses governantes e do próprio professor.

Estudar questões relacionadas às representações sociais direcionadas à docência é um trabalho intimamente relacionado às minhas inquietações profissionais, já que sou professora e tenho interesse em compreender como se constitui o processo de formação da identidade profissional docente. Dessa forma, existe uma relação íntima entre o “eu” investigador e o objeto de minha pesquisa.

A minha questão central está assim formulada: *Quais as representações sociais e práticas produzidas sobre o professor de primeiras letras, pelo discurso oficial e pela imprensa local, e como contribuem na composição da identidade profissional desses docente no Ceará imperial?*

O estudo pretende auxiliar, em primeiro lugar, na compreensão do processo de construção da identidade profissional do professor, procurando perceber a interseção entre história do professor de primeiras letras e a história da sociedade. Assim, o estudo tem a intenção de contribuir na reflexão sobre essa problemática, tendo em vista que na bibliografia acadêmica ainda persiste uma lacuna que dificulta um melhor entendimento do lugar social,

⁸Defino como discurso oficial todo o *corpus* de documentos produzidos pelo Estado brasileiro e cearense ao longo do período, tais como: legislação, relatórios provinciais e correspondência oficial (ofícios, circulares).

dos papéis desempenhados e das imagens produzidas sobre o professor primário na história do Ceará.

Acredito que esse estudo referenciado nas representações poderá trazer para a análise uma dimensão pouco conhecida, por permitir a compreensão desses sujeitos não somente em sua dimensão objetiva (especificamente condições de trabalho), e por enfocar os significados construídos pelo Estado e pela sociedade, acerca de seus valores, crenças, comportamentos e imagens.

Uma segunda contribuição desse estudo consiste em proporcionar aprendizagens oriundas de outros campos do conhecimento, em auxílio à educação, devido a uma configuração interdisciplinar do conceito de representação e de sua aproximação com a Sociologia, História, a Psicologia, embora mais voltada à perspectiva histórica e sociológica.

Por fim, este trabalho pretende proporcionar reflexões aos gestores das políticas públicas sobre a importância do professor no processo educativo e aos mestres um melhor conhecimento da historicidade de sua profissão e maior consciência político-profissional.

Nesse sentido, meus objetivos podem ser assim resumidos:

Objetivo Geral:

Compreender o processo de construção das representações sociais associadas aos professores de primeiras letras no Ceará imperial, a partir do discurso oficial e da imprensa local e suas repercussões na composição da identidade profissional desses docentes.

Objetivos Específicos:

- Mapear as representações sociais formuladas sobre o professor do ensino de primeiras letras pelo discurso oficial e pela imprensa local no Ceará imperial, apreendendo a dinâmica da constituição dessas representações;
- Compreender, a partir das representações sociais, como os professores de primeiras letras cearenses eram vistos e posicionados na ordem imperial e quais os conhecimentos e atributos exigidos no desempenho do seu ofício;

- Perceber, nas representações sociais da docência, como se davam as formas de disciplinamento e controle dos professores de primeiras letras, suas condições de trabalho, direitos, deveres e penalidades, e as implicações desses elementos na constituição da identidade profissional dessa categoria;

Estrutura dos Capítulos

A dissertação foi organizada em cinco capítulos, sendo que, na introdução, apresento a justificativa da escolha do tema, a definição do problema e os objetivos desta investigação.

O primeiro capítulo, intitulado “Representações sociais e identidade profissional como perspectiva teórico-metodológica”, compreende o estudo teórico sobre a origem e desenvolvimento do conceito de representações sociais; o processo de elaboração das representações sociais e suas repercussões na constituição da identidade profissional. Parto do pressuposto de que, para compreender o processo de construção/desconstrução da identidade profissional, é necessário percebê-lo em sua interação dialética com o contexto sociocultural.

No segundo capítulo, “Percurso metodológico: História e representações sociais”, apresento o processo metodológico. Defino o paradigma de investigação na perspectiva histórica, tendo como objeto de pesquisa as representações sociais da docência; apresento a maneira de abordar o objeto da pesquisa, os diferentes sujeitos e as fontes documentais consideradas, o sistema de organização do material coletado, os procedimentos de organização e o processo de análise documental.

No terceiro capítulo, denominado “A luz da instrução” na “terra da luz”, desenvolvo a contextualização do objeto pesquisado, colocando o problema na relação tempo/espaço. Faço uma reflexão sobre o conceito de Política Educacional, um dos eixos de estudo desta pesquisa; discuto a ordem sociopolítica do Brasil imperial, caracterizo a elite governante e apresento um mapeamento da instrução no Ceará provincial (*locus* desta pesquisa).

No quarto capítulo, “Espaços e contextos da docência de primeiras letras”, procuro descrever e analisar diferentes elementos que possibilitam a configuração de uma identidade profissional dos docentes de primeiras letras e a definição social de sua função, levando em consideração os espaços e contextos materiais e sociais onde se manifestam as representações sociais, construídas pelos diferentes sujeitos desta pesquisa.

Essas representações dos diferentes sujeitos sobre cada temática são abordadas conjuntamente, através do cruzamento dos dados empíricos, dando ênfase aos processos de elaboração das representações (ancoragem e objetivação), buscando entender seus conteúdos/teorias, sua natureza e funcionalidade, bem como os mecanismos cognitivos e afetivos da sua elaboração.

No quinto e último capítulo, “O que é um professor de primeiras letras no Ceará imperial”, busco entrever algumas respostas à pergunta-título que serviu de guia no desenvolvimento deste trabalho. Discuto as representações sociais da docência como “dever sagrado” e “dever cívico”, trabalhando, de forma mais pormenorizada, os dados obtidos à luz da teoria das representações sociais. E, em caráter conclusivo, aponto as possíveis contribuições das representações sociais na constituição da identidade profissional dos docentes de primeiras letras no Ceará imperial.

CAPÍTULO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

“O conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontra em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos”.

Bauer e Gaskel

Iniciarei este estudo fazendo uma rápida análise do conceito de representações sociais, exercitando um diálogo entre a compreensão sociológica clássica e a psicologia social. Esse exercício permitirá uma percepção das representações sociais como categoria de análise social, o que possibilitará conhecer as concepções dos grupos e compreender as mudanças e permanências ocorridas no contexto sócio-histórico.

Num segundo momento, discorrerei sobre o conceito de identidade profissional docente, discutindo como a socialização se torna um dos processos de construção de identidade profissional. Tratarei, também, da polêmica divisão entre identidade pessoal e social e finalizarei esta seção debatendo como as representações sociais contribuem na elaboração de identidades profissionais.

1.1. Representações sociais: idéias e conceitos produzindo realidade

O conceito de representação há muito integra o pensamento sociológico. Durkheim é considerado o seu precursor no campo da Sociologia. Ele utilizou o termo *representações coletivas* para se referir à categoria de pensamento, através da qual determinadas sociedades elaboram e expressam a realidade coletiva, os conhecimentos e sentimentos do grupo social.

O autor fazia uma distinção das representações individuais (domínio da psicologia) e das representações coletivas (domínio da Sociologia), por acreditar que as leis que

explicavam os fenômenos coletivos fossem diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos no âmbito individual.

Para o sociólogo, as representações coletivas são categorias que surgiram ligadas aos fatos sociais, tornando-se mesmo num fato social passível de observação e interpretação. No entanto, é a sociedade que pensa e, dessa forma, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Este pensamento fica claro quando ele declara que:

(...) para compreender a maneira pela a qual a sociedade se vê a si mesma e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade, e não a dos indivíduos. Os símbolos através dos quais ela se encara mudam conforme ela é. (DURKHEIM, 1987, p.79).

O autor defende que as representações são reflexos das condições de existência humana. São símbolos e, como tais, é preciso conhecer a realidade que elas figuram e que lhe dá sua verdadeira significação.

Esse sociólogo positivista exime-se da análise do comprometimento ideológico das representações coletivas, pois em seu método, o pesquisador deve se isentar de qualquer filosofia. Assim, todos os objetos científicos são coisas e como tal devem ser tratadas. São desconhecidos, ignorados e exige, para se fazerem conhecidos, uma análise objetiva. Os objetos, tratados como coisas, pressupõem uma construção, que vai do simples ao complexo. Segundo Duveen (2003):

(...) toda sua sociologia [de Durkheim] é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significação sociológica para Durkheim; seu poder de abrigar, ajudar a integrar e a conservar a sociedade. (p.14).

A noção de representações se estabelece no campo das ciências do homem pela importância do problema a que se refere e pela sutileza de seus poderes de análise. Por meio

dela, Durkheim revela o elemento simbólico da vida social, tanto quanto o interesse do seu estudo metódico. (MOSCOVICI, 2001, p. 52).

Segundo Minayo (1994), Durkheim foi criticado devido sua visão extremamente objetiva e positivista das representações coletivas, por várias correntes das ciências sociais, tais como a sociologia compreensiva de Max Weber e a abordagem fenomenológica de Schutz. A maior crítica a essa perspectiva direciona-se ao poder coercitivo atribuído à sociedade sobre os indivíduos.

Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social de Moscovici

Por muito tempo o conceito de representações coletivas de Durkheim dormiu no esquecimento e foi visto apenas como uma visão de mundo parcial e fragmentada das relações sociais de produção no qual o grupo estava inserido. Neste contexto, o conceito de representação perdeu espaço nas ciências sociais, em especial na Sociologia. O ressurgimento do conceito, tanto no que se refere à teoria, quanto no que diz respeito à pesquisa, aconteceu na perspectiva da Psicologia Social, na França dos anos de 1960, e vem suscitando numerosos estudos no campo das ciências sociais.

Esta nova linha de estudos tem, como pioneiro, Serge Moscovici, que renovou o conceito de representações coletivas de Durkheim, em uma perspectiva de análise caracterizada pela intencionalidade, fluidez das trocas e comunicações, pluralidade e mobilidade social. Moscovici promove a substituição do termo *coletivo* por *social* e lhe amplia o significado: as representações sociais não somente traduzem como também produzem conhecimentos.

Tanto os estudos de Piaget como os de Freud, serviram de inspiração para a definição do fenômeno das representações sociais. Freud esclarece sobre a composição psíquica das representações referentes às relações sociais; e Piaget evidencia o processo de transformação dos saberes e explicita a maneira como estes são interiorizados. Assim, Moscovici reúne as sugestões da Psicologia Infantil e Clínica para esboçar os contornos da Psicologia Social das Representações. Ele transpõe esses processos para o adulto e para a

nossa sociedade, eliminando idéias de Durkheim consideradas vagas, sobre a oposição entre o individual e o coletivo. Tanto Piaget como Freud, perceberam que a distância entre elementos coletivos e individuais é, na realidade, bem pequena. Essa aproximação entre o coletivo e o individual contraria a concepção durkheimiana.

Com Moscovici, as representações coletivas de Durkheim cedem lugar para as representações sociais, já que as mesmas se caracterizam pela diversidade de origem e são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas. Assim, o autor retira o lado pré-estabelecido, estático, que caracterizava a visão clássica desse fenômeno. “Não são os substratos, mas as interações que contam”. (MOSCOVICI, 2001, p. 62). Dessa forma, ele afirma que se trata de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em vias de se fazer.

Moscovici (2001) entende que ao representar uma coisa ou uma noção, nós produzimos não apenas nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto elaborado de forma progressiva, em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Estamos a todo tempo recriando e transformando representações e, dessa forma, quando um saber é gerado e comunicado poderá tornar-se parte da coletividade, na medida das condições de apropriação e dos interesses dos agentes relacionados.

O fenômeno das representações sociais: sua estruturação e dinâmica

O Homem, como um animal cultural, está imerso num mundo de representações que são partilhadas como forma de compreender/interpretar, administrar (tomar posição) ou enfrentar a realidade social.

Situado na interface do psicológico e do social, o fenômeno das representações sociais é de grande interesse às ciências humanas, sobretudo para a Sociologia, a Antropologia e a História; estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades. Essa multiplicidade de articulações com as diferentes disciplinas dá, a esse fenômeno, o estatuto de transversalidade e é esta característica que assinala a sua principal contribuição.

Nessa perspectiva, Moscovici (2003) comenta que:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em práticas - numa palavra, o poder das idéias – é o problema específico da psicologia social. (p.8)

As representações sociais articulam também elementos afetivos, mentais e sociais e, como afirma Jodelet (2001), integram “a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (p.26). Estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais e são construídas para acolher um elemento novo (função cognitiva), segundo os valores do grupo social de onde tiram suas significações e em saberes anteriores recuperados numa situação particular. A autora afirma, ainda, que a ação de representar ou se representar corresponde a:

(...) um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. “Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário”. (Op. cit. p. 22).

Instituições, redes de comunicação informais ou da mídia, intervêm em sua elaboração, abrindo espaços de influência e até mesmo de manipulação social. Segundo Jodelet (2001):

(...) as representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnada por imagens ou condensada por palavras, umas e outras carregadas de significações (...) Por meio de várias significações, as representações expressam àqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica aos objetos por elas representados. (p.21).

Considerando as representações como fenômeno social, elas são formadas por diferentes elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc., compondo um saber que diz algo sobre a realidade. É a representação social em sua relação com a ação de um grupo que constitui um fenômeno a ser investigado de forma científica através da tarefa de descrição, análise e explicação em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (idem).

(...) enquanto sistemas de interpretações que regem nossa relação como o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais (...) intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, e o desenvolvimento individual e coletivo, e a definição de identidade pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Moscovici (1985) afirma que as representações sociais na sociedade atual são equivalentes aos mitos e crenças nas sociedades ditas primitivas. Remete, portanto, à maneira que os homens pensam, agem, procuram compreender o sentido de suas ações e pensamentos. Seu estudo se focaliza na maneira pela qual os seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam e resolver os seus problemas cotidianos. Ele percebe as representações como entidades “quase tangíveis”, presentes na realidade, que se manifestam em palavras e expressões, em produções e consumo de objetos, em relações sociais. Para ele, “correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica”. (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Para o autor, são dois os processos que geram representações sociais e propiciam a familiarização do desconhecido: *ancoragem e objetivação*. O primeiro, transfere o estranho para um referencial (conhecimento prévio) que possibilita sua interpretação e comparação. Ancorar é classificar, nomear, rotular, ou seja, representar para familiarizar. Este processo ocorre quando o sujeito ancora o desconhecido em uma realidade conhecida, deslocando significados já incrustados no meio social para uma realidade nova, reproduzindo uma percepção mantida no seu pensamento. Para Moscovici, ancorar é “trazer para categorias e imagens conhecidas, o que ainda não está classificado e rotulado” (FARR, 1994, p. 34).

O segundo processo, o da *objetivação*, tem como mecanismo a elaboração de um cenário familiar ao que outrora era desconhecido e ocorre em duas fases. Na primeira, relaciona-se o conceito com a imagem. As palavras são incorporadas no “núcleo figurativo, uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceitual de uma maneira visível”, (Moscovici, 1985, p.22), o que facilita a comunicação do que está sendo representado, que deixa de ser uma entidade abstrata e assume uma existência com caráter autônomo. A segunda fase ocorre, conforme o autor, quando os elementos do pensamento são transpostos para a realidade, não havendo mais separação entre a representação e o objeto representado. Transforma-se, assim, o abstrato em algo quase concreto. “Objetivar, pois, para Moscovici, é

descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, preencher o que está naturalmente vazio, com substância” (p. 71-72).

Nesse sentido, *ancoragem* e *objetivação* são fundamentais para a construção das representações sociais. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar. Através dos mecanismos de ancoragem e objetivação as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material, quase tangível, no dizer de Moscovici, a produção simbólica de uma comunidade, dando conta da concretude dessas representações na vida material. Objetivar é condensar significados diferentes em uma realidade familiar.

É basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos (...) ao classificar, decidimos se há semelhança, entre o que queremos classificar e o protótipo, e depois generalizamos. E tal decisão nunca é neutra. (GUARESCHI, 1994, p. 201).

Seu caráter dinâmico e explicativo da realidade sociocultural caracteriza-o como fenômeno histórico por excelência. E é essa dimensão das representações que pretendo explorar, já que tratarei do estudo de uma perspectiva histórico-social e conceberei as representações como produto cultural de um grupo social que tem como objetivo produzir um conhecimento. Acredito que as visões compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo social acabam produzindo uma visão consensual da realidade percebida por esse grupo podendo entrar em conflito com o olhar de outros grupos ou servir de guia para mais ações.

Para fins de investigação, procurarei enfocar o elemento pragmático das representações sociais. Assim, o conceito de representações sociais segue, na definição de Jodelet (2001), “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). Este conceito servirá como fio condutor deste estudo.

Percebendo os Presidentes de Província como detentores de grande influência social, devido ao seu capital cultural e social (político) e tendo como objeto de estudo as representações produzidas por eles e pelos demais sujeitos desta pesquisa, não significa que considero os sujeitos representados passivos, conformados e submissos. Os professores de

primeiras letras apresentaram diferentes formas de reagir à ordem estabelecida, por meio da omissão, acomodação, indiferença e recusa a cumprir as diretrizes vigentes.

Dessa forma, como Moscovici, não considero as representações sociais como algo dado que serve apenas como variável explicativa. Minha preocupação é em conhecer seu processo de construção e socialização, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, ou seja, sua identidade social. Pretendo discutir as representações como fenômeno social dinâmico produzido “quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades...” (MOSCOVICI, 1994, p. 20).

Segundo Farr (1994), só vale a pena estudar uma representação se ela estiver relativamente disseminada dentro da cultura na qual está inserida. Tal elemento fortaleceu a escolha pelo estudo das representações no contexto do século XIX. Nos relatórios provinciais e ofícios dos diretores e professores de primeiras letras, percebe-se a frequência de representações da docência que ainda hoje povoam o imaginário popular.

Segundo Jovchelovitch (1994), é nas práticas sociais e na comunicação que são engendradas as representações sociais nos “diálogos, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura”. Porém, a análise das representações sociais não se concentra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Nessa perspectiva, o social envolve uma dinâmica diferente de um agregado de indivíduos. “As leis que englobam a constituição de uma estrutura não podem ser reduzidas à soma de seus elementos separados. Ao contrário, elas dão à totalidade propriedades distintas das propriedades de seus elementos”. (JOVCHELOVITCH; 1994, p. 80).

As representações sociais não são a soma de representações individuais, da mesma forma que o social é mais que o agregado de indivíduos. São estratégias desenvolvidas pelos atores sociais para enfrentar a diversidade, as mudanças, o desconhecido e, embora pertençam a todos, transcendem a cada indivíduo, elas não somente surgem das mediações sociais, mas tornam-se efetivamente em mediações.

Moscovici (2003), comentando a questão da existência de certa autonomia, como também de condicionamento no ambiente natural e social, afirma que as representações têm duas funções:

(...) elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (p.34).

Mesmo que um objeto não se enquadre num modelo, nos forçamos a assumir determinada forma e entrar em determinada categoria para que seja apreendido.

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

É a ação de sujeitos sociais agindo sobre um espaço comum que desenvolve e sustenta saberes sobre si próprio e sobre os outros, ou seja, representações sociais construindo identidades nas interações sociais.

1.2. Construção Social da Identidade Profissional Docente

Este tópico tem por objetivo refletir sobre o conceito de identidade profissional docente a partir de alguns elementos conceituais e teóricos, numa perspectiva sociológica. Parto da premissa de que há uma relação intrínseca entre as representações sociais e a constituição de identidades profissionais, por compreender que as representações sociais concedem aos grupos que as produzem não só a atribuição de sentido à realidade social, mas também, a construção e reconstrução dessa mesma realidade, tornando-as parte dela. (Cf. BERGER; LUCKMAN, 2005).

Também entendo que tanto as representações sociais como as identidades profissionais são compostas de conteúdos responsáveis pelo sentimento de continuidade, são fontes de sentidos e significações que emergem das interações sociais, dos discursos que se expressam conformando identidades. Neste sentido, a concepção de identidade se inscreve num jogo de reconhecimento. Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do indivíduo como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados.

O docente, no exercício de sua função, vai assumindo crenças e valores, ao mesmo tempo em que vai incorporando o *habitus*⁹ do seu ofício e traços decorrentes de um perfil profissional traçado pelo grupo ideológico dominante. A partilha dessas idéias e representações torna-se decisiva para a difusão do sentimento de pertença a uma mesma categoria profissional e a uma mesma comunidade simbólica.

Nesta seção discutirei a problemática da construção social da identidade docente. Focalizarei, nesta perspectiva, o reconhecimento que emana das relações sociais, ou seja, como uma categoria é reconhecida pelos outros no meio social. Iniciarei tratando do conceito de identidade no que diz respeito ao indivíduo. Depois me deterei a discutir a polêmica divisão entre identidade pessoal e social. Em seguida, debatarei a questão central deste estudo que é a identidade profissional docente, sabendo que são diversas as perspectivas teóricas utilizadas para se entender e analisar a questão da identidade profissional. Apresentarei, de

⁹ Habitus aqui é entendido como um elemento componente da socialização secundária, como percebido classicamente na Sociologia. (Cf. BERGER, LUCKMAN, 2005; DUBAR, 2005).

forma breve, algumas abordagens que tratam desta temática, reconhecendo a complexidade que envolve o estudo desse conceito.

O Processo de construção de identidades sociais

O estudo da identidade encontra-se na confluência entre Psicologia Social, Sociologia e Antropologia. Para Berger; Luckmann (2005), a identidade se configura como um elemento-chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada através dos processos e relações sociais. Nesse sentido, as identidades são singulares e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social, sendo “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”. (p.230). Nesse mesmo sentido, Goffman (1998) declara que é a sociedade, com seus valores e expectativas, que define os atributos considerados comuns e naturais para categorizar os indivíduos. Quando os indivíduos não se enquadram nesses atributos são estigmatizados.

Esse mesmo processo ocorre no mundo do trabalho. Para cada profissão, é definido um modelo-padrão de conduta para o desempenho profissional. Esse modelo ideal gera representações. No caso da profissão docente, tais representações, confrontadas com os professores existentes, servem para construir identidades “virtuais”¹⁰ que se configuram como atribuições antecipadas. Os docentes devem confirmar ou não suas “identidades reais”¹¹ no confronto com essas identidades. (DUBAR, 2005). Nos relatórios dos presidentes de província, são freqüentes referências aos professores tanto na perspectiva de definir atributos necessários ao exercício do seu ofício, como a induzir comportamentos esperados e desejados desses sujeitos. Também encontramos definições depreciativas, designando esses sujeitos como incompetentes, desqualificados e despreparados para exercer a “nobre missão”.¹²

¹⁰ É a imputação de características (atributos), realizada pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. (GOFFMAN, 1998; DUBAR, 2005).

¹¹ “O que o indivíduo na realidade prova possuir”. (GOFFMAN, 1998).

¹² Alguns diretores de instrução pública afirmavam que não consideravam meio regular de nobilitar os professores, depreciando-os e menosprezando-os, como é o caso do Inspetor Geral Dr. Amaro Cavalcante. (Relatório da Inspeção de 21 de maio de 1882). Já o jornal *O Cearense*, de 17 de junho de 1865, enfatizava as desqualificações dos professores e defendia que se deveria “expurgar do professorado os seus membros inábeis”. Outros diretores defendiam que deveria haver uma aposentadoria geral para por fim aos maus mestres. Já os

Para Dubar (2005), a construção da identidade coletiva está correlacionada com as trajetórias individuais. O autor refuta uma desvinculação entre identidade individual e coletiva. Defende que existe uma dualidade na noção de identidade, porém isso não significa que exista independência entre essas dimensões, antes pelo contrário. Dubar (2005) estabelece uma articulação entre dois processos que determinam a construção da identidade social: o “biográfico” - “identidade para si” e o “relacional” - a “identidade para os outros”. Esses processos são inseparáveis e interrelacionados. Segundo o autor, a “identidade para si” compreende a maneira do indivíduo ver a si próprio (Quem eu sou), o conjunto de representações do “eu”. A “identidade para os outros” lida com a percepção do próximo, daqueles que, de alguma forma, interagem com a pessoa. Tanto a visão que um indivíduo tem de si próprio depende do outro, do reconhecimento social, como a visão do outro não é vivida somente por si.

De acordo com o processo biográfico (identidade para si), as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo do tempo a partir das instituições. O processo relacional, por sua vez, diz respeito às relações que se estabelecem. À forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os seus pares, como se relacionam com o chefe e com os outros grupos. É da articulação desses dois processos: biográfico e relacional - resultado da interação numa trajetória social-, que se pode ter uma idéia mais abrangente da construção da identidade social. (DUBAR,2005). Assim,

(...) a identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. (p.118).

A identidade caracteriza-se como um processo dinâmico, como fenômeno que se constrói, sendo incerto e de duração imprevisível. Não é algo estável, mas um processo em

professores, em seus ofícios à Diretoria de Instrução Pública, declaravam as péssimas condições de trabalho e a precariedade vivenciada, o que dificultava, sobremaneira, o desenvolvimento de sua atividade. Na realidade, as depreciações sofridas pelos professores e a falta de iniciativa dos governos para melhorar suas condições de trabalho, produziam uma demanda que justificava seus baixos ordenados e sua desqualificação moral e profissional.

constante mudança, onde os papéis assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas nunca serão características estáticas e definitivas. (Berger; Luckmann, 2005; Dubar, 2005). Dubar comenta ainda que a identidade não é algo conferido ao ser humano no início de sua vida, mas que se constrói de forma dinâmica com a contribuição de diferentes intervenções, sendo, assim, produto de sucessivas socializações. Assim, a identidade é tratada como um processo dinâmico de construção do sujeito. Ela nada mais é que:

(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, nos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 2005, p.136).

Pode-se concluir, com esses autores, que a identidade social não é decorrência direta da identidade individual, mas há aspectos desta que influenciam na identidade social. A identidade social é produzida por indivíduos que interagem, constroem, reconstróem e negociam repetidas vezes, as relações que ligam uns aos outros, em permanente conflito entre as imagens e representações a eles atribuídas. Nesse processo, os condicionantes externos interferem de um modo ou de outro na construção dessa identidade, já que as definições sociais elaboradas pelos outros intervêm na constituição de identidades pessoais e sociais.

Quando se fala em identidade há uma tendência a se considerar aspectos ligados ao individual (pessoal). Já a idéia de identidade profissional leva a pensar em aspectos da vida social. Algumas tentativas de diferenciação entre identidade pessoal e identidade social estão presentes na literatura sobre o tema.

Berger; Luckmann (2005) associam a construção da identidade pessoal ao processo de socialização primária e a construção da identidade social ao processo de socialização secundária. Os autores destacam a internalização de papéis ao tratar da questão da identidade, caracterizando-a como um fenômeno de aprendizagem. Esta concepção valoriza o espaço social de socialização.

Moita (1992), partindo dos estudos de Lipianski, utiliza, como critério, a percepção de sujeito. Nessa concepção, a identidade pessoal é construída pela autopercepção, a percepção que o sujeito tem de si mesmo, enquanto que a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito. A diferença dessa perspectiva para a dos autores anteriores está na relação “identidade-papel” que não é valorizada nessa concepção.

Uma terceira abordagem sobre a questão é apresentada por Penna (1992). Para esse autor, a identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia e Psicanálise. Já a identidade social refere-se a pessoas consideradas membros de uma mesma categoria, por características comuns e neste sentido a identidade profissional é um tipo de identidade social. A identidade social está relacionada aos papéis desempenhados pelos indivíduos.

Para Dubar (2005), a identidade profissional não deve ser confundida com a identidade social, apesar de ambas manterem uma relação muito estreita. Para esse autor, o trabalho está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais, através do reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É a identidade como construção de sujeitos enquanto profissionais.

A construção das identidades profissionais pode ocorrer na socialização profissional no contexto de trabalho, através de posturas colaborativas de aprendizagem e de trabalho entre pares, mas também ocorre através de condicionamentos externos.

Neste estudo, que tem objetivo de compreender como as representações sociais contribuem para a constituição da identidade profissional dos docentes de primeiras letras, me deterei na análise desses condicionamentos externos, através da observação do discurso “dos outros” (“identidade para os outros”) no que se refere a esses sujeitos. Todavia, também me atarei ao discurso dos próprios sujeitos quando se referem a si mesmos (“identidade para si”) como categoria profissional. As formas identitárias que pretendo discutir não são identidades pessoais, mas construções sociais partilhadas no campo profissional, ou seja, as identificações profissionais dos docentes na vida social.

Parto da premissa de que a identidade profissional é uma das identidades sociais da pessoa, por ser relativa a papéis sociais experimentados pelo indivíduo ao longo da sua biografia e por ser partilhada em grupos. Ela é construída no processo de socialização

secundária. (Berger; Luckmann, 2005; Dubar, 2005). Essa construção ocorre num processo dinâmico, contínuo e plural, e se estabelece na diferença e no contraste. Nesse sentido, representa um campo de contestação e de lutas. (Lawn, 2001).

Na identidade profissional os saberes profissionais assumem relevância particular. (DUBAR, 2005). Os profissionais docentes se apropriam também das imagens do “ser professor” centrado numa perspectiva muito idealizada - missão, vocação, dom, como próprios da profissão - e condensam essas idéias tornando-as relativas à sua profissão.

Percebendo a identidade profissional como uma categoria socialmente construída: “socialmente outorgada, socialmente sustentada e socialmente transformada” (Berger, 2005, p.112), parto, portanto, do pressuposto de que, para compreender o processo de construção/desconstrução da identidade profissional é necessário percebê-la em sua interação dialética com o contexto sociocultural. Pois como afirma Nóvoa (1995), “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenvolve” (p.116). Assim, a profissão docente, como as demais, se desenvolve em contextos e momentos históricos, como resposta às necessidades impostas pela sociedade.

A identidade profissional consiste no conjunto de formas de ser e atuar configuradas ao longo da vida profissional. Cada sujeito configura sua identidade no reconhecimento de si mesmo e na percepção de como os outros o vêem. A identidade, para Nóvoa (apud RIOS, 2002), não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

A construção da identidade profissional resulta da interação do indivíduo com seu grupo social e o contexto institucional. “A identidade nos aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos”. (RIOS, 2002, p.113).

Segundo Dubar (2005), na constituição de identidades profissionais, estamos diante do encontro de dois processos heterogêneos. O primeiro, concerne à atribuição de identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Esse processo leva a uma rotulagem, que é denominada por Goffman (1988) de identidades sociais “virtuais” dos indivíduos. (p.57). O segundo processo consiste na “interiorização

ativa”, ou seja, a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, analisadas no interior das trajetórias sociais onde os indivíduos constroem “identidades para si” e que Goffman denomina de identidades sociais “reais”.

Esses processos não são necessariamente coincidentes. Quando há desacordo entre a identidade social “virtual” conferida a uma pessoa e a identidade social “real”, que ela mesma se atribui, criam-se “estratégias identitárias” para reduzir a distância entre as duas identidades, assumindo duas formas de transações: a transação “externa” entre o indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a “identidade para si” à “identidade para o outro” (transação objetiva), ou a transação “interna” ao indivíduo, necessidade de salvaguardar identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) com vistas a tentar assimilar a identidade “para-o-outro à identidade-para-si” (p.140), (transação subjetiva). A articulação entre as duas transações é a chave da construção de identidades sociais.

Como Lawn (2001), estou entendendo por identidade profissional docente as posições de sujeitos que são atribuídas, por diferentes discursos e atores sociais, aos mestres no exercício de sua função no contexto social. São construídas a partir de representações colocadas em circulação através do discurso no que se refere ao modo de ser e agir desses atores sociais no desempenho de sua atividade. Nessa perspectiva, ao tentar articular as representações sociais ao processo de constituição da identidade docente, ficarei atenta ao debate em torno dessa profissão para definir quais os temas mais frequentes no discurso oficial e na imprensa e seus efeitos sobre a construção da identidade profissional dos mestres de primeiras letras no Ceará imperial.

A partir das considerações e argumentos até aqui expostos, na próxima seção apresentarei mais especificamente como é “fabricada” a identidade, tendo como referência as concepções de Martins Lawn (2001).

“Fabricação”¹³ da identidade profissional

Tratar da identidade dos docentes de primeiras letras através da análise das representações sociais produzidas pela elite governante e pela imprensa (condicionamentos externos), é ficar atento ao significado das representações que se instituem através dos discursos veiculados por grupos que disputam o espaço de poder ou que estão no poder. É considerar os efeitos práticos e as políticas de verdade que os discursos ajudam a configurar. (LAWN, 2001). A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais estão as “políticas de identidades” estabelecidas pelo discurso oficial.

Como afirma Dubar (2005), “todas as identidades são relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social” (p. XXI). Em todo o processo histórico de institucionalização da função docente no Ceará imperial, está presente um discurso oficial com a função prática de conceber os docentes como sujeitos necessários à garantia do projeto de civilização da nação. Nesses documentos, encontram-se definições e imposições de significados acerca de quem os docentes devem ser, a partir da necessidade de tal conjuntura, como devem agir para que sejam mais “verdadeiros e perfeitos” em seu ofício e no projeto formativo que devem levar adiante. Martins Lawn (2001), em um estudo intitulado “Os professores e a fabricação de identidades”, diz que a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução de um sistema educacional e escolar de uma nação. Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação das condutas desses sujeitos. Ele afirma, ainda que, as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e policiamento das fronteiras da identidade e numa forma eficaz de gerir a mudança.

Nesse mesmo sentido Nunes (1995) afirma que “há interesses e situações convenientes ao mundo dos que detêm o poder forçando a modelos, que acaba por levar os indivíduos à réplica de si mesmos”. (p. 79). Para Lawn (2001), a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. Dessa forma, a sua

¹³ Termo utilizado por Martins Lawn (2001) ao se referir à gestão da identidade docente através do discurso oficial.

produção envolve o Estado através dos seus regulamentos, serviços e discurso públicos. A identidade docente refletirá a “comunidade imaginada” da nação, em momentos que ela se torna crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais na perspectiva do Estado. Associam, assim, a identidade dos docentes à identidade nacional e de trabalho e, desta forma, ela se ajusta ao próprio projeto de nação. Se o sistema pretende produzir determinados valores morais, será cobrada ao professor uma identidade profissional com esses atributos.

No Ceará imperial, o foco da discussão sobre a instrução pública eram os docentes, até porque no referido período a pessoa do professor era confundida com a própria instituição escolar já que a escola era na casa do professor. O centro do trabalho, no ensino de primeiras letras, limitava-se à sala de aula na residência do mestre de primeiras letras, com poucos recursos financiados pelo Estado, que, segundo os administradores provinciais, devia-se a precariedade da arrecadação da província cearense. Diferentemente de hoje, que se discute a educação e a instituição escolar e pouco espaço é reservado à problemática do professor. Em todo o período, nos discursos dos presidentes de província, os mestres são apontados como os grandes responsáveis pelo “mal estado da instrução pública”. Esse discurso produziu uma demanda que justificava politicamente a desqualificação profissional e os precários vencimentos dessa categoria.

Vale ressaltar que no caso do período estudado (Ceará imperial) a atividade docente era pensada e definida por um grupo externo à função, composto pelos administradores provinciais (a elite governante). Esses sujeitos, tendo como modelo os países europeus, definiam o programa, a organização do tempo/espaço escolar, definiam o perfil dos mestres, os atributos exigidos pela profissão, o método que deveria ser adotado, etc. Essa elite, dona de capital cultural, político e social (Bourdieu, 1992), geria os docentes e tinha o controle da instrução.

A moldagem da identidade docente pelo discurso oficial tinha por objetivo produzir uma ética e “policiar suas fronteiras” (LAWN, 2001) e, dessa forma, é pelo discurso oficial que os professores se vêem e constroem sua identidade profissional. A eficácia do discurso utilizado para moldar os docentes ou para promover mudanças é garantida através da constante implantação de leis de reforma.

É preciso esclarecer que não estou defendendo que a identidade docente se reduz a uma definição oficial (o que os outros dizem de si). Porém, essa elite governante é também a elite intelectual, que tem alta penetração de suas idéias tanto na legislação como na imprensa.

Os docentes constroem suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacional e através dos discursos que falam o que são quanto a sua função. O que dizem dos docentes, como definem a situação ocupacional, o modelo de profissional apresentado, o modelo de trabalho pedagógico sugerido e desejado, a forma de remuneração, controle da atividade e prestígio social são alguns dos elementos definidores dessa identidade profissional.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Estudando o discurso (idéias) e as ações de indivíduos veiculados nos relatórios provinciais, na legislação, nos ofícios dos professores e na imprensa, tive como pretensão perceber o significado dos conceitos, valores e representações sociais produzidos nessas fontes e sua relevância na constituição da identidade profissional dos docentes do Ceará imperial.

Segundo Wagner (1994), “as condições sociais em que um grupo vive, delimitam o espaço de experiência de seus membros”. (p. 176). Ou seja, a estrutura social determina, de certa forma, como os membros de um grupo pensam. A condição mental reflete a estrutura social. Mesmo que os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social sejam bastante diferentes em termos de personalidade, eles se aproximam uns dos outros pela experiência social comum. Isto porque, como afirma Bourdieu (1992), eles incorporam um *habitus*, devido à linguagem e à racionalização que partilham. Assim: “A relação estrutural entre condições mentais coletivamente compartilhadas e condições sociais é homológica por causa de sua história comum e sua função social”. (Wagner, 1994, p. 173).

Entendo, como Gamboa (2002), que, “Para compreender o significado de um outro indivíduo, é necessário que se coloque a ação dentro de um contexto de significados, ou seja, o significado não pode se divorciar do contexto”. (p.33). Porém, nesta pesquisa não é apenas um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas, sim, “as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de filiação nas quais os indivíduos participam”. (JODELET, 1989, p. 36).

A realidade é expressa através do campo de valores daqueles que a interpretam e das condições concretas da existência. Ou seja, ela é um fenômeno duplamente determinado por uma base objetiva e uma base subjetiva. Como afirma Moscovici (2003), “Toda a realidade é a realidade de alguém, ou é uma realidade para algo, mesmo que seja a de laboratórios onde nós fazemos nossos experimentos”. (p.90).

A realidade, entrevista por Moscovici, e da qual o conceito de representações sociais faz parte, é uma realidade que compreende as dimensões físicas, sociais e culturais. E o conceito, dessa forma, deve abranger a dimensão cultural e cognitiva, a dimensão dos meios

de comunicação e das mentes; a dimensão objetiva e subjetiva. (GUARESCHI, 1994). Portanto, Moscovici, se preocupa com as mudanças e as permanências da vida social e indaga sobre o motivo das representações, das reações do grupo e do indivíduo. É nesta perspectiva que pretendo trabalhar com as representações sociais.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter documental, por ter como objeto de investigação um tema que se situa no passado – o processo histórico de construção de representações da docência no Ceará provincial. Porém, entendo, com Gamboa (2002), que não há pesquisa puramente qualitativa e quantitativa, e sim a predominância de uma ou outra abordagem. Uma dicotomização dessas abordagens nos leva a conceber a investigação de forma simplista e até maniqueísta, traduzido num dualismo entre objetivo/subjetivo, explicativo/compreensivo, dedutivo/indutivo.

Concordo, também, com o autor citado, quando o mesmo afirma que a rigidez teórico-metodológica poderá levar ao empobrecimento da pesquisa. Assim, em alguns momentos, utilizei tabelas, pois entendo que o que qualifica a abordagem é o tratamento dos dados, o tipo de questionamento e interpretação que será realizado, as reflexões e contextualização feita à luz da dinâmica social mais ampla.

Por que uma pesquisa histórica no campo educacional? Tomo emprestadas aqui, as palavras de Lopes (2004, p.44), para responder esta questão: “o ponto de partida é um problema educacional assumido como compromisso político. E a história é que nos ajudará entendê-lo”. Isso me leva a uma outra indagação: “Qual história, de qual educação?”

Oriento-me pela concepção de História renovada, inspirada na perspectiva da “história-problema”, como ensina Le Goff (1990), herdeira da escola dos *Annales*, de caráter interdisciplinar, totalizante, com uma noção de fontes ampliada, percebendo as temporalidades como duração.

Destaco dois princípios dessa corrente historiográfica que considero importantes, e que justificam a minha escolha por essa abordagem. Primeiro, a ampliação da concepção de documento e seu tratamento enquanto monumento, ou seja, o documento não mais é visto como neutro, inocente, mas como material determinado por sua época, “produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse

passado, quanto para dizer a ‘verdade’.(...) é preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção”(LE GOFF, 1990, p.54).

O segundo princípio é o novo tratamento da noção de tempo, a matéria-prima da História. Segundo o autor citado, é preciso demolir a idéia de um tempo único, homogêneo, linear e datar os fenômenos muito mais segundo a duração de sua eficácia na história, do que segundo a data de produção: “A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam e se deixam apreender no tempo longo” (idem, p.45). Para Le Goff, a história de curto prazo é incapaz de apreender e explicar as permanências e mudanças. Nessa perspectiva, o tempo de *longa duração* torna-se apropriado quando se trata de fenômenos culturais, como neste caso, o estudo das representações sociais da docência.

Uma pesquisa histórica no campo da educação possibilita uma atitude crítica e reflexiva sobre o passado coletivo da profissão docente, servindo para compreender o processo de constituição da identidade profissional e revelando a educação como construção social.¹⁴ A base empírica da pesquisa são as fontes documentais que, a meu ver, são reveladoras do fazer da política educacional no Estado do Ceará ao longo do período estudado, referente, principalmente, às opiniões e posições dos dirigentes do Executivo provincial.

Dessa forma, para desenvolver o trabalho analítico utilizei como fontes principais os Relatórios Provinciais¹⁵ dos presidentes de Província e dos diretores gerais de instrução pública, os ofícios dos diretores gerais de instrução pública e dos professores de primeiras letras, dirigidos à diretoria geral da instrução e, de forma complementar, a legislação educacional do Ceará no século XIX; referências bibliográficas sobre o contexto sócio-histórico pesquisado; e a produção da imprensa local, através do jornal *O Cearense*. A quantificação dessas fontes pode ser vista no quadro a seguir:

¹⁴ Para Saviani (2000): “...dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da história. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisa em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica”. (p.11-12).

¹⁵Essas fontes estão organizadas na publicação (CD): Política Educacional e Magistério: Cenários Históricos e Contemporâneos da Capitania do Siará Grande, em projeto coordenado pela. Prof^a Dra. Sofia Lerche Vieira e Prof^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias do Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM) da Universidade Estadual do Ceará, 2004.

QUADRO I – FONTES ANALISADAS

DOCUMENTOS	QUANTIDADE
Ofícios dos diretores de instrução pública	21
Ofícios dos professores de primeiras letras	88
Relatórios dos diretores de instrução pública	11
Relatórios dos presidentes de Província	14
Regulamentos de instrução pública	03
Legislação	12
Material da imprensa	22
TOTAL	171

Os documentos em análise são concebidos como discursos¹⁶, produções históricas socialmente determinadas, porque expressam interesses e demandas, que conseguiram fixar-se em determinada conjuntura, demarcam projetos políticos em disputa, e adquirem relevo no curso de sua elaboração.

Do conjunto de 94 relatórios provinciais do Ceará (Anexo 1), analisei, especificamente, 14 daqueles assinados pelos presidentes de Províncias, entre os anos de 1837 a 1886, apresentados na tabela abaixo. Destes, 10 são dirigidos à Assembléia Legislativa e 04 são de transmissão de administração. ((Ver datalhamento dessas fontes no Apêndice B).

QUADRO II - RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA ANALISADOS

Nº	ANO DO RELATÓRIO	PRESIDENTES DA PROVÍNCIA
01	1837	José Martiniano de Alencar
02	1850	Fausto Augusto de Aguiar
03	1855	Vicente Pires da Mota
04	1857	Francisco Xavier Pais Barreto
05/06	1864/1865	Lafayette Rodrigues Pereira
07	1871	Cel. Joaquim da Cunha Freire
08	1872	Comendador João Wilkens de Matos
09	1873	Francisco Teixeira de Sá
10	1875	Bel. Heráclito de Alencastro Pereira da Graça
11	1876	Desembargador Francisco de Farias Lemos
12	1878	José Júlio Albuquerque Barros
13	1881	Bel. Pedro Leão Veloso
14	1886	Des. Miguel Calmon Du Pin e Almeida

¹⁶ Entendo discurso na perspectiva de macroconceito que o percebe como fenômeno de comunicação cultural de natureza ideológica, no sentido de que surge entre indivíduos socialmente organizados e não pode ser compreendido fora do seu contexto de produção. (Cf. MEINHOF, 1996).

A escolha desses relatórios baseou-se nos seguintes critérios:

- O relatório de número 01 foi selecionado por ser o primeiro do qual se tem registro depois do Ato Adicional de 1834, que deu às Províncias autonomia sobre o ensino elementar; por ter sido o ano que foi instituído o primeiro regulamento para a instrução pública no Ceará (Regulamento nº. 8 de 14 de junho de 1837) e, finalmente, por trazer substanciais informações e opiniões sobre a profissão docente;
- A seleção dos demais relatórios justifica-se por terem sido produzidos nos anos de criação e implantação das Leis de Reforma da Educação, em especial os Regulamentos de 1855, 1873 e 1881. Tal procedimento favoreceu o cruzamento de informações ao mesmo tempo em que acrescentou dados importantes ao conhecimento do meu objeto de estudo.

Os textos dos relatórios provinciais expõem, dentre outras coisas, a situação da instrução pública na Província do Ceará. São, em sua maioria, dos Presidentes da Província dirigidos à Assembléia Legislativa, apresentados como forma de prestação de contas na transferência de administração ou em virtude da abertura da Assembléia. Esses documentos continham informações oriundas dos relatórios de instrução pública elaborados pelos diretores gerais.

Os presidentes passavam pouco tempo na administração da Província e, em decorrência, não dispunham tempo de se apropriarem convenientemente da situação de todos os ramos do serviço público, principalmente do da instrução que, mesmo tão ressaltada como prioridade, na realidade nunca o fora de fato. O que eles apresentavam, em seus relatórios, através das lentes de seus auxiliares - discurso encomendado -, como é o caso do relatório que o presidente Villela Tavares apresentou à Assembléia, que Tomás Pompeu de Sousa Brasil Filho diz ter sido a parte que se refere à instrução pública, escrita pelo seu pai, então diretor do Liceu. (SOUSA BRASIL, 1929, p. 699).

Tive acesso aos relatórios dos diretores gerais de instrução pública no jornal *O Cearense* e no Arquivo Público do Estado do Ceará. Ao me deparar com os mesmos, passei a considerá-los como mais uma fonte rica de possibilidades de análise, compreensão e maior aproveitamento dos relatórios dos Presidentes. O contato com esses documentos motivou a reconsideração e ampliação das fontes para além da intenção original da pesquisa.

Esses documentos eram solicitados pelos Presidentes de Província ao diretor geral de instrução e eram produzidos a partir das informações contidas nos relatórios dos inspetores de distrito. Estavam subdivididos em duas grandes seções: instrução primária e secundária. Através desses relatórios, o diretor apresentava o movimento do serviço do seu cargo no período de um ano, prestava conta do estado do ensino público (número de escolas dos diferentes sexos e suas respectivas matrículas, exames de capacidade, concurso, nomeações, remoções, abandono, aposentadoria e vitaliciedade). Detalhavam, também, os principais problemas enfrentados e sugeriam reformas para o melhoramento desse ramo de serviço público. Os dados eram expostos em quadros sinópticos no final dos relatórios e, como já foi dito, eram quase que reproduzidos na íntegra nos relatórios dos Presidentes de Província.

O diretor/inspetor geral de instrução pública era nomeado pelo Presidente da Província e seu tempo de mandato não tinha limite definido, dependendo da decisão do poder Executivo provincial sua permanência no cargo. Dentre esses dirigentes, merece destaque Thomas Pompeu de Sousa Brasil, que além de ter exercido a função de diretor geral de instrução pública nos anos de 1848 a 1857, nos quais deixou registrado em seus relatórios suas percepções sobre este setor, foi autor do regulamento de 1855.¹⁷

Além dos referidos relatórios, analisei a legislação educacional do período estudado, principalmente os regulamentos da instrução pública dos anos de 1855, 1873 e 1881, que reconheço como as principais leis de reforma do período¹⁸. (APÊNDICE A).

Considero a legislação uma importante fonte para a compreensão do processo de oficialização da função docente no Brasil e, especificamente, da província cearense, no momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização imposta pelo processo de modernização da sociedade, evoca a si o controle da escola. A legislação sintetiza interesses políticos que nessa conjuntura obtiveram adesão das forças sociais representadas na Assembléia Legislativa provincial. Analisando essa legislação sancionada no âmbito do projeto modernizador, é possível verificar duas características principais. Uma primeira, de ordem apenas prescritiva, que busca estabelecer as exigências mínimas de formação docente,

¹⁷ Ao longo do texto, irei enfocando esse sujeito, seu pensamento e contribuição na educação cearense. Aliás, acredito ser importante ressaltar, de forma mais específica, a influência da família Sousa Brasil na instrução pública do Ceará provincial, principalmente a partir de 1845.

¹⁸ Vale ressaltar que dois regulamentos de instrução pública tiveram a participação dos Sousa Brasil. O regulamento de 1855, de autoria do então diretor de instrução Senador Pompeu, e o de 1881, que teve, como um dos autores, Tomás Pompeu de Sousa Brasil Filho.

e uma segunda, de caráter indutor, que busca “fabricar” uma identidade profissional para esses sujeitos a partir da definição de atributos.

Empreguei também, como fonte, matérias veiculadas em jornais. Fiz um levantamento de dados do material impresso no jornal *O Cearense*, órgão do Partido Liberal, publicado em Fortaleza entre 4 de outubro de 1846 e 25 de fevereiro de 1891. Esse período pode ser considerado dos mais ricos em debates envolvendo questões como: superação do escravismo, republicanismo, abolicionismo, imigração, processo de industrialização, urbanização crescente das cidades, idéias positivistas, penetração da cultura francesa, etc.

O jornal *O Cearense* fazia parte da imprensa periódica de vertente política. Segundo Tomás Pompeu de Sousa Brasil Filho, os jornalistas dessa época realizavam um grande esforço para pesquisar os fatos e estudar a nossa história, para adquirir conhecimento da legislação provincial e nacional, pois a polêmica partidária exigia de seus adversários grandes conhecimentos. “A imprensa levava-os aos comícios eleitorais e ao parlamento; era a escada por onde atingia às posições eminentes, a escola onde se educavam os que aspiravam verem traduzidos em normas legais ou em medidas administrativas os princípios que advogaram o ardor das convicções sinceras”.¹⁹

O levantamento de dados dos jornais contemplou os anos de 1850, 1855, 1857, 1864, 1865, 1871, 1872, 1875, 1876 e 1881. A escolha desta amostra justifica-se em função dos anos de produção dos relatórios selecionados e leis de reforma da educação. Dessa forma, foi possível fazer uma triangulação dos dados recolhidos dos documentos administrativos, dos ofícios dos professores, da imprensa local e da legislação educacional, possibilitando o confronto e cruzamento das imagens e representações presentes nas diferentes fontes.

Os ofícios dos professores de primeiras letras foram agregados à pesquisa em momento posterior. A descoberta dessas fontes no decorrer da investigação foi muito relevante, apesar de terem sido encontrados quando o trabalho já estava estruturado. Esses documentos permitiram complementar a discussão e perceber como o grupo de professores pensava. Embora essas fontes possam ser também consideradas documentos oficiais, serviram

¹⁹ Revista: Instituto do Ceará. Tomo Especial Consagrado à memória do Dr. Thomas Pompeu de Sousa Brasil. Ceará:Tipografia Minerva, 1929, p. 3.

para apreender a experiência social comum vivenciada por esses sujeitos e as condições mentais coletivamente compartilhadas através desses textos.

Foram analisados os ofícios dos professores de primeiras letras dos municípios de Barbalha, Crato, Fortaleza e da Vila de São Bernardo das Russas (município de Russas) do período de 1850 a 1885. (Ver Quadro II, em Anexo).

Os quadros dos relatórios, ofícios, leis e material da imprensa auxiliaram na análise quantitativa e qualitativa dos dados. Do ponto de vista quantitativo, foi averigüada a frequência com que diversos sujeitos discursavam sobre certos temas e, dessa forma, pude observar a permanência e as alterações dos assuntos ao longo do período estudado. Qualitativamente, busquei identificar as representações que subsidiavam os discursos.

A decisão de trabalhar com essas fontes documentais partiu, sobretudo, da definição do problema. Foi este que deu origem à pesquisa e direcionou o acesso e construção do *corpus* documental. A escolha dessas fontes deve-se à riqueza de dados e impressões que suscitam.

Entendo, com Le Goff (1992), que documentos são vestígios deixados pelos homens, são produtos da sociedade que os fabricou de acordo com determinadas relações de poder, além disso, embora nada revelem por si mesmos, permitem construir inferências e rever representações já existentes:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (p.545)

A análise dessas fontes justifica-se pelo fato de que nesses documentos identifica-se a materialização das múltiplas facetas políticas implícitas nos discursos dos governantes. Vale ressaltar que essas representações foram produzidas por pessoas que faziam parte de um ou mais grupos sociais, imbuídas de uma visão particular e que consideravam os fatos subjacentes a esta visão, dignos de serem ditos e preservados.

O estudo desses documentos suscitou um diálogo com realidades passadas, o que facilitou a familiarização com formas de representações, debates e tomadas de posições acerca das realizações e das proposições do Poder Executivo provincial, no que diz respeito aos

mestres de primeiras letras. Através deles, analisei as representações sobre o professor da chamada instrução elementar ou primária, objeto dessa investigação.

Os documentos selecionados (relatórios dos Presidentes de Província, dos diretores de instrução pública, ofícios dos professores, material da imprensa e legislação) são fontes fundamentais para se apreender a realidade educacional do período. Retrata, ainda, o descompasso entre as intenções dos administradores da instrução pública e as ações do governo provincial.

Na perspectiva histórica, a análise documental exige não apenas indicar as fontes e sua importância, como também, a forma de tratamento dada a esses documentos enquanto evidências de um passado. Neste trabalho, concebo documento, não como um meio de comprovar fatos históricos mas, como já referido, na perspectiva de Le Goff (1992), como um monumento. Aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação e produto da sociedade que o fabricou.

Segundo Thompson (1981), o conhecimento histórico é, pela sua natureza, provisório e incompleto, relativo, limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência, mas nem por isso inverídico, sendo considerado “verdadeiro” dentro do campo assim definido. Reconhecemos que é preciso levar em consideração alguns cuidados quando se trabalha com fontes oficiais para não se cair no risco de utilizá-las de forma inerte, meramente receptiva e passiva ou apenas como prova irrefutável de realidades passadas, ou ainda, resultar em produção de relatos de caráter puramente descritivo.

Lidar com o passado obriga a buscar as sutilezas de sua produção. Reis (2000) alerta que, “O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, expressões vencidas pelo tempo” (p. 37). Dessa forma, os documentos foram analisados como monumentos, utilizando-os de forma crítica, questionando-os, isolando-os, reagrupando-os e colocando-os em relação a outros documentos. Busquei encontrar, através de uma análise histórica, as condições concretas em que foram produzidos, sua intencionalidade (consciente e inconsciente). Afinal, “os documentos (...) não falam por si, os historiadores obrigam que falem, inclusive, a respeito de seus próprios silêncios”. (DECCA, 2000, p. 25). É esse novo olhar, para essas fontes documentais, que marca a diferença entre a perspectiva da história tradicional e a perspectiva da nova história.

Thompson (1981) chama a atenção para o fato de que: “investigar requer fazer escolhas, selecionar evidências” (p. 4). Nessa mesma linha de pensamento, Febvre já afirmara:

Toda história é escolha, (...) o historiador não vai rondando ao azar através do passado, como um maltrapilho em busca de despojos, mas parte com um projeto preciso na mente, um problema para resolver, uma hipótese de trabalho para verificar. (...) O essencial do seu trabalho consiste em criar, por assim dizer, objetos de sua observação, com ajuda de técnicas freqüentemente muito complicadas. E depois, uma vez adquiridos esses objetos, em ‘ler’ suas provetas e seus preparados. Tarefa singularmente árdua, porque descrever o que se vê, é mais fácil, mas ver o que se deve descrever, isso sim é difícil. (Apud SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.93-94).

É na instância do presente que o historiador desenvolve sua investigação. Deste modo, a pesquisa histórica define-se como um trabalho metódico de busca no presente para redescobrir e explicar o passado, no entanto esse olhar terá como referência o campo de significado de sua cultura.

Nos últimos anos muitas pesquisas tomaram o professor como objeto de investigação. Poucas, porém, como a de Therrien (1998), referem-se ao professor no que concerne às representações relacionadas à sua pessoa e ao seu ofício e à relação com a constituição de sua identidade social. Isso lembra Thompson (1981), quando afirma: “Cada idade, ou cada praticante [historiador], pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência” (p.51). Cabe-nos, portanto, interrogar essa realidade e suas evidências, com novas perguntas compatíveis com as novas preocupações.

Partindo de minhas inquietações do presente com relação à falta de prestígio e de valorização social dos professores e às suas condições objetivas de trabalho, surgiu a minha indagação direcionada ao passado. Entendo que a realidade do passado não é imutável e definitiva e que dependerá do olhar do investigador, dos seus valores, seus conhecimentos e, principalmente, de seus questionamentos, pois, “... dependendo do ângulo e da incidência de luz a imagem do passado muda. ‘O ângulo’ e a ‘incidência da luz’, significam que é o sujeito

com seus problemas e orientações teóricas que ‘faz aparecer’ uma nova imagem do passado” (RIOS, 2000, p.38).

O estudo referente às representações sociais da docência poderá ajudar a perceber como se processa a constituição da identidade social do professor em relação ao seu tempo, permitindo uma maior percepção da interseção da história da profissão docente com a história da sociedade.

A abordagem do objeto

A pesquisa sobre as representações sociais, além da perspectiva da interdisciplinaridade, possibilita a realização de uma variedade metodológica. Neste estudo, o fenômeno cognitivo das representações sociais da docência foi realizado a partir da análise dos *conteúdos representativos* tomados dos discursos oficiais, presentes nos relatórios provinciais, nos ofícios dos professores e na legislação que trata da educação. Dessa forma, trata-se de um material concreto, diretamente observável.

Para apreender o conteúdo das representações tive como base duas orientações. Primeiramente, me detive nos seus elementos constituintes (informações, imagens, opiniões, elementos culturais e ideológicos). Atentei à coerência que estruturava as representações e completei a análise observando as ações definidas no sistema normativo (legislação). Um segundo passo, foi analisar o campo semântico (conjunto de significações) identificando as estruturas elementares em torno das quais se condensava o sistema de representações, buscando distinguir os elementos centrais dos periféricos. Este levantamento procurou observar a estabilidade e as mudanças das representações no período estudado.

Quando estabeleci como meta pesquisar as representações sociais da docência, iniciei um processo de levantamento de fontes bibliográficas e da documentação relativa aos relatórios provinciais²⁰. Com a leitura dos relatórios obtive informações importantes sobre a forma como os docentes eram vistos e posicionados nesses documentos.

²⁰ Acervo do grupo de pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM) da Universidade Estadual do Ceará.

O passo seguinte foi definir o conjunto de documentos e fontes que fariam parte do material empírico de análise. Como a análise centralizada na totalidade dos documentos seria demorada, optei por trabalhar com um grupo menor de relatórios. Ao mesmo tempo, necessitando obter subsídios para a análise referente às representações sociais, consultei diversas publicações que tratam do tema. A consulta bibliográfica das principais obras no estudo das representações contribuiu para uma melhor apreensão do fenômeno a ser estudado. Assim, a pesquisa foi realizada nas seguintes etapas:

Primeira etapa: levantamento e organização do material coletado

1. Leitura - Nesta etapa, fiz uma releitura de todos os relatórios e documentos para selecionar e registrar aqueles que apresentavam dados que considerava importantes para a investigação. A atenção estava voltada às informações sobre a profissão docente e à pessoa do professor, tanto do ensino das primeiras letras como do ensino secundário, apesar dessa pesquisa se ater aos primeiros, inicialmente pretendia fazer um ensaio de análise comparativa entre ambos.

2. Transcrição - Após uma releitura dos relatórios e documentos, guiada pelo objeto da pesquisa, foi realizada a transcrição literal de todos os trechos dos documentos onde se percebia formas de interpretação sobre a profissão docente com os seus respectivos autores e demais dados referenciais necessários (nome completo, objetivo do documento, data, página, etc.). Todos esses dados foram organizados cronologicamente para facilitar o trabalho de localização. Os dados de cada documento analisado foram registrados em instrumentais específicos em forma de ficha de leitura.

3. Mapeamento - O terceiro passo foi mapear os *temas emergentes*. Neste momento foi preciso observar se as idéias eram originais ou se estavam presentes em representação que aflorou em outros relatórios ou textos. Fiquei atenta para perceber os temas abordados em cada documento e para a construção retórica, como também às características do discurso que poderiam dar pistas quanto à natureza da construção ou a sua funcionalidade. Busquei perceber as variações, ou seja, as versões contraditórias que surgiam no discurso e que eram indicadores valiosos sobre a forma como os discursos orientavam as ações. Observei detalhes sutis - omissões, silêncios presentes na retórica e a organização do discurso, no modo de

argumentar contra ou a favor da versão dos fatos. Esse mapeamento teve com objetivo agrupar as unidades de análise.

4. Categorização - Tendo apreendido os aspectos mais gerais da construção do discurso, trabalhei com o sistema de categorização, agrupamentos em categorias e subcategorias, através da seleção de temas-chaves.

5. Cruzamento - Através da análise dos quadros dos temas-chaves, fiz o cruzamento para perceber quais as representações predominavam nos relatórios, nos ofícios, na legislação e na imprensa.

Utilizei, como recurso para a organização e sistematização dos dados, seis instrumentais, assim denominados: Instrumental I - Coleta de dados dos relatórios do diretor/inspetor geral de instrução pública; Instrumental II - Coleta de dados dos relatórios dos presidentes provinciais; Instrumental III - Coleta dos dados da legislação provincial; Instrumental IV – Detalhamento e coleta de dados dos ofícios dos diretores gerais de instrução pública da província do Ceará; Instrumental V - Detalhamento e coleta do material da imprensa (jornal *O Cearense*) e Instrumental VI - Detalhamento e coleta de dados dos ofícios dos professores de primeiras letras.

Em todos os Instrumentais apresentei uma coluna com os temas-chaves, como propósito de facilitar a análise dos conteúdos fundamentais apresentados nos documentos e de identificar os núcleos temáticos.

Nesses quadros, sintetizei as principais informações sobre o material escolhido, seguindo a cronologia das publicações. Esses instrumentais apresentam as temáticas mais freqüentes nos documentos analisados e se constituíram num banco de dados e informações que possibilitou relacionar, articular, visualizar e interpretar os dados obtidos.

Segunda etapa: procedimento da “análise documental”

O objetivo desta segunda etapa foi realizar a análise do *corpus* de relatórios, ofícios, notícias e leis mapeadas na etapa anterior. Durante a leitura dos documentos e,

sobretudo, nesta fase de análise dos dados, as questões formuladas na definição do problema serviram de guia:

Para desenvolver a análise dos dados obtidos contei, também, com os arquivos organizados de toda a documentação, com as fichas de leitura e com os instrumentais utilizados no levantamento de dados. Essa etapa consistiu num processo de análise horizontal (articulação e combinação dos dados), interpretação e de inferências sobre as informações contidas nos documentos e publicações, tentando desvelar o conteúdo latente, iluminada pela teoria das representações sócias.

Nessa etapa, foi fundamental examinar os textos e procurar um fio condutor para desenvolver a análise das representações e o seu processo de constituição. Pois, “sendo as representações teorias do senso comum, segue que as técnicas de análise empregadas em seu estudo procurem, de alguma forma, desvendar a associação de idéias subjacentes” (SPINK, 1994, p. 123).

O sistema de categorização, que foi desenvolvido de forma a apreender as unidades de sentido e modalidades discursivas associadas ao conteúdo, possibilitou fazer uma síntese e organizar as informações em termos de um corpo geral de conhecimentos, interpretar as informações e apresentar textualmente os dados obtidos numa visão de conjunto.

CAPÍTULO 3 - A “LUZ DA INSTRUÇÃO” NA “TERRA DA LUZ”

“Um passo dado na instrução de um povo, pode dizer-se equivale a um longo caminho percorrido por esse mesmo povo no desenvolvimento de sua existência moral. Luzeiro que esclarece a formação do pensamento, bússola que guia o homem em seus cálculos de felicidade, base segura de suas nações, em todos os misteres da vida, a instrução pública é uma das primeiras condições de vida livre e feliz dos homens, reunidos em sociedade”.

Ceará, 1869, p.27

Neste capítulo tenho, por objetivo, refletir sobre as ações administrativas destinadas à instrução pública no Ceará imperial, a partir da análise dos procedimentos normativos, concepções e atos governamentais direcionadas ao ensino de primeiras letras, instituídos pela elite na tentativa de implementar um sistema de ensino.

Acredita-se que o estudo da Política Educacional seja importante para revelar as motivações implícitas e explícitas nas iniciativas, para decifrar e interpretar os valores vigentes num determinado sistema cultural e conhecer a base histórica em que esses valores se assentam. As ações destinadas à instrução pública e à profissão docente constituem vertentes que necessitam ser mais bem investigadas para se entender os problemas enfrentados pelos docentes quanto ao processo de profissionalização de seu ofício.

O texto estrutura-se em duas partes. A princípio discute-se o conceito de política educacional, em seguida disserta-se sobre a ordem vigente e a elite governante na administração da instrução pública de primeiras letras no Ceará, buscando articular a dimensão estadual e nacional.

3.1. Refletindo sobre o conceito de política educacional

Para fazer uma reflexão sobre política educacional, primeiramente se discutirá o conceito de política, suas fontes (raízes/matrizes) e implicações na formulação das políticas sociais e, especialmente, da política educacional. Nesse sentido, pretende-se analisar duas vertentes clássicas que, segundo Martins (1994), far-se-ão presentes nas diferentes concepções de política, ora em contraposição, ora em justaposição, mostrando que posições opostas não são, necessariamente, antagônicas.

Platão (428 a.C. - 348 a.C.) preconizava o homem como produto do meio e o Estado como a “suprema figura da sociedade”, governado por sábios e filósofos (a elite intelectual). Nessa perspectiva, a política platônica era a arte de um pequeno grupo, de uma elite, não havendo dissociação entre política e elitismo. Já Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), discípulo de Platão, através da análise das formas de governo e seus modelos corrompidos, identificou que o Estado ideal seria aquele governado por um povo bem educado e preparado na juventude. Nessa perspectiva, política e povo estavam intimamente associados. São duas concepções que refletem caminhos opostos na forma de conceber e executar políticas. (MARTINS, 1994).

Nos nossos dias, diferentes acepções são entendidas e empregadas em relação à palavra política. No senso comum o termo é utilizado de forma adjetivada para se referir ao período eleitoral (tempo de política) ou ainda de forma subjetivada e pejorativa para definir comportamentos, manobras, conchavos, entendimento entre as pessoas (os políticos), para conquistar o poder. Política também é vista como ciência que estuda a vida humana em sociedade, a tomada de decisões, estudo do poder e as relações estado-sociedade (Ciência Política). Ela pode ser concebida, ainda, como orientação e atitude de um governo em relação aos assuntos e problemas de interesse público (política social).

É nessa perspectiva que direcionaremos a discussão nesse estudo. Política educacional como intervenção, orientações e atitudes, “idéias e ações”, Vieira (2006), de um governo direcionado ao campo educacional.

Pedró; Puig (1998) diferenciam ainda Política e políticas da educação nos seguintes termos:

A Política Educacional (assim, maiúscula) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (p.21)²¹.

Políticas educacionais como ações governamentais, segundo Vieira (2006), expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, podendo ter perspectiva de conservação ou mudança, existindo ainda políticas que se conservam sob a égide de diferentes ideologias.

Como processo que tem as marcas do seu tempo, sendo dessa forma dinâmica e articulada a outras dimensões (esferas) do mundo social, a política educacional tem estreita ligação com o poder, porém ela não “se constitui única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal” (VIEIRA, 2006, p. 3). Ela se insere num jogo de forças sociais, envolvendo negociações e contestações e existe independente de documentos normativos, legislações educacionais, desde que a educação assuma uma forma de organização seqüencial, ditada e definida de acordo com as afinidades e interesses que se tem em relação aos sujeitos envolvidos no processo (MARTINS, 1994).

Assim, a política se processa onde há pessoas imbuídas de intenções e interesses de conduzir os indivíduos a um modelo social idealizado pelo grupo social dirigente. A política educacional dependerá do momento vivido, da conjuntura e dos interesses em jogo pelo grupo hegemônico, por isso é que podemos afirmar que ela tem uma estreita relação com o poder.

Interesse, intenção, critério e seletividade, são fatores que definem políticas educacionais, tendo em vista a educação se constituir um instrumento que serve para projetar o tipo de pessoa e de sociedade, interferindo na constituição do imaginário como também na reprodução ideológica e/ou transformação social.

²¹ “ La Política Educativa (así, em mayúsculas) es una, es la Ciencia Política en su aplicación al caso concreto de la educación, pero las políticas educativas (ahora en plural y minúsculas) son múltiples, diversas y alternativas. La Política Educativa es, por tanto, la reflexión teórica sobre las políticas educativas...”(PEDRO; PUIG; 1998, p. 21).

O modelo organizacional do ensino imperial, mesmo sem seriação, sem turmas homogêneas, sem professores especializados, sem edifícios próprios estava revestido de intenções e objetivos claros, definidos por uma elite intelectual governante, constituindo-se, assim, uma política educacional.

A política educacional é, dessa forma, um complexo que não se esgota em planos de governo, mas atua também sobre a subjetividade humana²², interferindo na definição de regras sociais que constitui a moralidade de um grupo, delineando o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, seus sentimentos, valores e as emoções que regulam sua conduta. Segundo Martins (1994, p. 17), “a intenção de uma política educacional pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada” e toda política educacional é estabelecida e definida por meio de exercício de poder.

Retomando os conceitos clássicos de política a partir das raízes platônica e aristotélica, pode-se conceber duas versões de política educacional antagônicas, que estão muito presentes na história da educação do Brasil imperial: A vertente dita platônica em que a política educacional é formulada por uma elite e tem como objetivo a reprodução da mesma e a vertente dita aristotélica, associada à idéia de uma educação ampla e igual para todos os homens, voltada para o exercício equilibrado do poder entre eles.

A política como exercício prático do poder é uma realidade estruturada e estruturante, tendo em vista a dinâmica dos atores sociais num determinado contexto histórico. É sobre esse contexto e seus atores que iremos nos referir no próximo tópico.

²² Segundo Lane (2002), “A subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade. (p.17)

3.2. As elites governantes e a instrução pública de primeiras letras no Ceará imperial

Ao longo do século XIX, a sociedade brasileira tornou-se mais complexa, impulsionada pela dinâmica do capitalismo internacional, com crescente urbanização, desenvolvimento do mercado interno e a formação do Estado-nação no Brasil. As mudanças na ordem político-administrativa, resultantes da ruptura com a dominação colonial portuguesa, não alteraram a ordem social e econômica, que continuava aristocrática, escravista, latifundiária e excludente colonial, configurando-se “como um intermédio entre dois momentos de rupturas políticas inacabados. Trata-se de uma fase que revela a procura de uma identidade que, todavia, segue orientada por idéias e padrões culturais buscados em modelos importados do exterior” (VIEIRA, 2003, p. 48). Surge a necessidade de construir uma nova imagem, para o jovem País, que neutralizasse o legado de povo atrasado, primitivo e bárbaro, a partir de um discurso sobre civilização, progresso e modernidade.

Segundo Carvalho (2003), o Brasil, ao se tornar independente, dispunha de uma elite ideologicamente homogênea devido à formação jurídica de suas elites em Portugal, e ao seu treinamento e carreira no funcionalismo público e na magistratura. Isso se devia ao fato de essa elite se reproduzir em condição muito semelhante e sua formação se concentrar em duas escolas de Direito, desenvolvendo carreira, circulando por vários cargos políticos e por várias Províncias. Esse fato é facilmente comprovado através da leitura dos relatórios dos Presidentes de Província no Ceará. Os discursos registrados nos relatórios são tão semelhantes que dão a impressão de serem sempre produzidos pelo mesmo autor, quando, na realidade, havia uma grande alternância no cargo e circulação desses funcionários.

A homogeneidade na formação e, conseqüentemente, na carreira estatal favoreceu o fortalecimento do Estado a partir dos valores desse grupo de dirigentes que se utiliza de um discurso homogêneo, para viabilizar a permanência de uma forma de organização do poder.(CARVALHO, 2003). Esse fato constitui elemento de estabilidade do sistema imperial, dos valores dessa sociedade e, por fim, contribuía para que “idéias perigosas” não fossem difundidas.

A composição de uma elite homogênea em ideais e ações deve-se ao fato de serem seus membros formados a partir de uma mesma matriz ideológica, na Universidade de

Coimbra e, após a Independência, em Olinda/Recife e São Paulo, desenvolvendo conhecimentos e habilidades semelhantes apesar de serem estudantes oriundos de diferentes Capitanias e Províncias. Essa “ilha de letrados”, constituída pelos filhos de grandes proprietários de terra com nível superior, concentrado, principalmente, numa formação jurídica, governava “um mar de analfabetos” (CARVALHO, 2003).

No Brasil imperial, a educação era, assim, a marca distintiva da elite política, havendo um verdadeiro abismo entre a elite e o grosso da população. Vale ressaltar que essa intelectualidade possuía grande estabilidade, mesmo não permanecendo muito tempo numa mesma Província, o que favorecia o acúmulo de grande experiência de governo. Os presidentes circulavam entre as diferentes Províncias, em média passando apenas um ano na administração. Como se pode constatar em Anexo, ilustrando este fato no Ceará. Essa breve permanência foi um elemento que favoreceu a unificação do poder central, pois a estratégia evitaria que o administrador criasse vínculos e enraizamento num determinado local, enfraquecendo o poder central e correndo o risco de uma emancipação devido às graves diferenças regionais (Carvalho, 2003).

Também, segundo o autor, havia uma preocupação do imperador D. Pedro II em treinar os presidentes e profissionalizar essa função. Dessa forma, alguns iniciavam sua carreira em Províncias “de menor peso”²³, colocando como quesito para quem quisesse administrar as mais importantes, ter primeiro passado pelas de menor importância. Na realidade, a presidência de uma Província não se constituía em uma profissão e sim num cargo político-administrativo.

A unidade intelectual e ideológica da elite administrativa foi responsável pela conservação/propagação dos valores desse grupo e pela definição de políticas educacionais que refletiam os seus ideais e interesses de classe.

A imposição de um pequeno grupo (elite governante) que exerce o poder sobre a grande maioria, definirá uma política educacional de “vertente platônica” (política associada a elitismo) que terá como objetivo formar a elite. A educação serviria para a reprodução social, através da manutenção e legitimação da dominação exercida pelas classes dos dirigentes da administração estatal. E, nessa perspectiva, não se visava a democratização das oportunidades, mas preparar uma parcela mínima da população para a vida civil, para o estabelecimento da

²³ Pelo projeto de 1860, o imperador dividia as províncias de acordo com sua importância.

ordem pública e conservação de sua elite administrativa. Conseqüentemente, “É a racionalidade do fenômeno que respalda o fato de comumente apenas um círculo restrito de pessoas, uma elite, poderia definir a política educacional na linha platônica” (Martins, 1994, p.21).

É essa “ideologia do privilégio” que justifica a centralização administrativa na definição de políticas educacionais e é nesse contexto, marcado por complexidades, que a educação passa a ser considerada, pelas elites ilustradas, como elemento capaz de garantir o progresso e a modernidade. A educação seria um elemento disciplinador, capaz de desenvolver o sentimento patriótico e os valores morais da população, considerada inculta e bárbara. O campo educacional, nesse contexto, representa um espaço privilegiado para a reprodução dos valores do grupo social dirigente, e a escolarização transforma-se em mecanismo disciplinador social, capaz de incorporar os sujeitos à modernidade, dentro de um padrão de moralidade e regularidade que a nova nação exigia em seu processo civilizatório. Isso pode ser deduzido dos excertos seguintes:²⁴

De todas as questões, que podem agitar o mundo moral, uma das mais vitais é a instrução pública. N’ella se resume todo o futuro, D’ella depende a sorte do individuo, da família, da sociedade. Difundir a luz da instrução, em todas as classes é transformal-as, é abrir-lhes novos horizontes. ‘Sem a instrução diz V. Hugo, o individuo não pode ser homem. É uma cabeça d’esse rebanho chamado multidão, que se deixa conduzir pelo dono a pastarem, ou no matadouro. Na creatura humana o que resiste à escravidão não é a matéria, é a intelligencia. A liberdade começa onde acaba a ignorancia’.²⁵

A mais grave incombencia hoje de todos os governos, é incontestavelmente a instrução e preparo do povo para o exercicio pleno e consciencioso de seu papel na scena publica. Educar o povo, é elevar o nível da sociedade, alargar-lhe os horisontes, dar aos seus destinos uma marcha segura e brilhante, extirpar os vícios do passado, debellar as tyrannias e guia la á pratica salutar da liberdade. Qualquer que seja a aspiração do homem político no governo da sociedade, nada importa para a questão de princípios que a liberdade se espanda. (...) A instrução publica deve ser nosso primeiro e nosso principal empenho no governo do paiz. Quando o povo entre nós, estiver preparado, como nos Estados Unidos, para a função da vida política, as graves questões sociais que difficultam o passo para o progresso a para a liberdade estarão resolvidas, sem perigos para a ordem e sem dissolução dos partidos.²⁶

²⁴ As citações utilizadas neste estudo foram mantidas na escrita original das fontes documentais utilizadas, todavia, esclarecimentos quanto a alguns vocábulos encontram-se nas notas de rodapé.

²⁵ *O Cearense*, Fortaleza, 14 jun.1864, p.1.

²⁶ *O Cearense*, Fortaleza, 02 maio 1872.

O objetivo, como já afirmado, era a construção de uma identidade nacional e a superação do atraso econômico, como exemplifica também o relatório do Presidente da Província, João Antônio de Araújo Freitas Henrique, no texto em epígrafe, neste capítulo. A educação serviria, para preparar os futuros dirigentes da administração estatal e, nessa perspectiva, não visava à democratização das oportunidades, mas capacitar uma restrita parcela da sociedade para a vida civil, para o estabelecimento da ordem pública e para a conservação de uma elite administrativa.

A educação funcionava como mecanismo de controle e o professor enquadrava-se nesse contexto como a representação de um agente do Estado capaz de promover a ordem social.²⁷ Nesse sentido, o mestre leigo contribuiria muito mais para impor um modelo de conduta e de valores do que para disseminar o saber socialmente construído. A consolidação social do professor como agente da civilização e do progresso social e nacional, tinha como objetivo elevar o Império ao patamar das nações ditas civilizadas. A elite imperial procurava cultivar uma imagem de civilização, copiada do modelo europeu. Porém, foi negado à população de origem africana qualquer tipo de escolarização, mesmo na Província cearense onde a escravidão era menos significativa que nas tradicionais zonas de produção açucareira.

A Constituição de 1824, no seu Artigo 179, que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos do cidadão brasileiro, determina a “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”.²⁸ Segundo Vieira (2002), essa Lei, a princípio, “não garante educação primária para todos, mas antes que esta é gratuita”. (p. 87). Essa Lei representa a primeira preocupação institucionalizada com a instrução pública, tornando-se, mais do que uma necessidade, um direito do cidadão, pelo menos no aspecto legal.

²⁷ Nessa perspectiva Durkheim, com herdeiro do positivismo, chamaria a atenção, mais tarde, para esse aspecto ao afirmar que: “a autoridade moral é a qualidade essencial do Educador. Porque, pela autoridade, que nela se encarna, é que o dever é dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira à vontade, e que faz inclinar-se. (...) o mestre leigo pode e deve ter alguma coisa desse sentido. Ele também é o órgão de uma grande entidade moral: a sociedade. Da mesma forma que o sacerdote é o interprete do seu Deus, ele é o intérprete das idéias morais do seu tempo e de sua terra. Que se afeire a essas idéias, que sinta toda a sua grandeza e autoridade que existe nelas e de que ele possua perfeita consciência. Não tardará essa autoridade a comunicar-se a sua pessoa e a tudo que dela emane”. (DURKHEIM, 1978, p.54-55).

²⁸ Segundo a Constituição imperial, eram cidadão qualificados para o voto, os homens de 25 anos ou mais que tivessem a renda mínima de 100 mil reis. As mulheres e escravos não eram considerados cidadãos, portanto não votavam. Assim, segundo a teoria política inspiradora naquele modelo constitucional, existia os cidadãos ativos e os cidadãos passivos. (Cf. CARVALHO, 2002).

A primeira lei a estabelecer linhas gerais para instrução no País independente²⁹, data de 15 de outubro de 1827, deliberando, dentre outros pontos, a instalação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados e a abertura de escolas para meninas, sob a direção de mestras. Essa lei procura normatizar as bases da intervenção estatal, estabelecendo a obrigatoriedade da instrução de primeiras letras e a necessidade de formação professores pelo método Lancasteriano. Ela já foi considerada a primeira “LDB” brasileira (VIEIRA; FARIAS, 2002) por regulamentar carreira, salários, currículos e métodos, e por ser a primeira medida que o poder público toma relativa aos rumos que se deveria imprimir à educação.

Com o Ato Adicional de 1834, no contexto político-administrativo da Regência (1831-1840), a instrução passa a ser responsabilidade das Províncias no âmbito primário e secundário, entretanto, a ambigüidade do texto legal como também a falta de recursos, fazem com que os governos provinciais tomem a responsabilidade preponderantemente do ensino primário e, assim mesmo, de forma muito precária. Segundo Vieira (2002), essa Lei surge num momento conturbado, marcado por problemas econômicos, políticos e com as conhecidas rebeliões regenciais na luta pela descentralização das províncias. Isso poderia até explicar as deficiências de aplicação, mas não é o que demonstra a documentação dos anos mais pacíficos.

Após o Ato Adicional de 1834 e a conseqüente descentralização do ensino primário, os Presidentes de Províncias passaram a definir o número de escolas e as localidades onde seriam criadas, as unidades que deveriam ser extintas, a nomeação, remoção e salário dos professores, prêmios e gratificações.

No Ceará, a primeira lei do ensino provincial foi sancionada pelo Presidente José Martiniano de Alencar, em 20 de setembro de 1836 (Lei nº50), procurando regulamentar as diretrizes impostas pelo poder central ao ensino público, e definir o perfil salarial dos professores cearenses. O Regulamento nº 8, de 14 de junho de 1837, estabeleceu as principais diretrizes para a aplicação dessa lei.

Para o diretor de instrução pública, Thomas Pompeu de Sousa Brasil, o Ato Adicional, entregando exclusivamente a educação do povo às Assembléias Provinciais,

²⁹ Brasil. Lei Geral da Educação (15 de outubro de 1827).

romperia com a unidade do ensino no Império, e favoreceria “o espírito da desunião entre as províncias”.³⁰ Segundo o diretor, o mal mais patente seria “o atraso, o abandono e quase desprezo com que o ensino primário foi tratado nas províncias até certo tempo”. Ele acreditava que para manter os laços de união seria necessário uniformizar o ensino, “inspirando os mesmos sentimentos e os mesmos ideais”.

Muitos foram os atos administrativos na tentativa de implementar uma instrução pública no Ceará. No entanto, esses atos, em sua maioria, se restringiam a organizar leis e regulamentos inspirados em modelos europeus, transplantados para uma realidade totalmente diversa. De acordo com Villela (2003), tais regulamentos definiam a organização do sistema de ensino no que tange a métodos adotados, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas, salários dos professores, determinavam até a rotina da escola. Mas, apesar da inspiração em modelos avançados, o ensino de primeiras letras apresentava-se de qualidade duvidosa, o que pode ser constatado pela freqüente referência, nos relatórios provinciais, ao “precário estado da instrução pública”.

O método de instrução primária recomendado pela Lei 20 de setembro de 1836 era o de Lancaster³¹. Segundo Thomas Pompeu de Sousa Brasil³² só existia uma escola na capital “montada sofrivelmente” segundo este método. Em todas as demais, os mestres ensinavam pelo método simultâneo³³, ou individual³⁴. O diretor de instrução afirmava ainda que, na realidade, a maior parte dos mestres não sabia o que era método de ensino e ensinava como podia, “Para falar exatamente, não há methodo regular, cada qual ensina por onde aprende, ora individualmente, ora simulando o methodo simultâneo”³⁵.

³⁰ Relatório do estado da instrução pública da Província apresentado em 19 de agosto de 1854 ao presidente Conselheiro Vicente Pires da Motta pelo diretor Thomás Pompeu de Sousa Brasil. (*O Cearense*, Fortaleza, 8 jun. 1855, p.1 e 2).

³¹ Sistema de ensino em que os alunos mais adiantados (monitores ou instrutores) ensinavam no lugar do mestre, enquanto estes cuidavam da ordem e da vigilância moral de todos. (CASTELO, 1970).

³² Relatório do Diretor de Instrução Pública, Thomas Pompeu de Sousa Brasil, em 4 de março de 1849. (*O Cearense*, Fortaleza, 7 maio 1849, p. 2)

³³ “Consistia em fazer participar, a cada lição, todos os alunos capazes de recebê-la”. O professor dividia os alunos em várias classes de acordo com os conteúdos de ensino determinado no regulamento para que todos realizasse as atividades propostas de uma só vez. (CASTELO, 1970, p. 100).

³⁴ Consistia em o professor “fazer ler, escrever, calcular, etc. cada aluno separadamente, uns após outros”. (Idem, p. 99).

³⁵ Relatório do estado da instrução pública da Província apresentado em 19 de agosto de 1854 ao presidente Vicente Pires da Motta pelo diretor Thomas Pompeu de Sousa Brasil. (*O Cearense*, Fortaleza, 08 jun. 1855, p.1 e 2)

O método Lancaster foi muito utilizado nas chamadas “escolas dos pobres” das grandes cidades manufatureiras inglesas, onde existia um grande número de famílias de operários e indigentes. O Senador Pompeu comenta que, em países como Inglaterra e Holanda, nas escolas de pobres, existiam submestres, mestres adjuntos, ajudantes e aspirantes pagos para ajudar aos mestres. “Na Holanda, toda escola que excede 70 alunos tem submestres e adjuntos. Na Inglaterra, onde o ensino - mutuo é muito geral por causa das classes indigentes, os meninos pobres, que se distinguem, são obrigados a ficar nas escolas por certo tempo, servindo de monitores...”.³⁶ Para o Senador Pompeu, o ensino simultâneo, quando não era possível o individual, seria o único que convinha a uma “criatura racional”. A esse respeito o jornal *O Cearense* afirmava que:

O chamado systema mutuo puro, ou de lancaster, caiu inteiramente de sua voga.(...) Este systema, há muito conhecido na Índia, segundo refere Pedro Valle, e mesmo na Europa já praticado pelo Dr. Bell, e Paulet antes que Lancaster lhe desse maior publicidade, fascinou a opinião illustrada da Europa em um tempo que se começava a cuidar seriamente da educação primária. O celebre J. Benthon exagerou tanto seus effeitos, que queria que fosse aplicado a todo gênero de instrução.³⁷

A Escola de Ensino Mútuo não apresentava as vantagens que se esperavam. Preparava anualmente para exames um pequeno número de alunos. Os alunos passavam até oito anos nessa escola sem adquirir a instrução primária. Quanto a esse fato, o Senador Pompeu afirmava: “Creio que isso não procede do professor, cujo zelo, e atividade não se pode contestar; mas principalmente da falta de monitores, e ajudante na escola; porque os meninos que adquirem alguma instrução são logo retirados da escola pelos pais, de modo que nunca o professor pode ter um monitor habilitado.”³⁸

No relatório de 1849, o Senador Pompeu apontava a pouca utilidade das escolas avulsas de Latim e aconselhava a sua substituição por “instrução primária superior” ou “intermediária” como existia na Alemanha, Holanda e na França, nas quais se dava uma instrução pouco mais elevada do que nas escolas de primeiras letras. Ele declarava:

“Julgo conveniente, que uma lei regulamentar mandasse dividir as escolas por classe, três, por exemplo, como na Holanda, principiante, média e superior; que se

³⁶ Idem

³⁷ *O Cearense*, Fortaleza, 15 de nov. 1859, p. 2.

³⁸ Idem

adaptasse um plano geral de lições para todos, imitando-se para isso compêndios elementares, que fossem os mesmos para todos.”³⁹

Essas idéias foram paulatinamente adotadas com a supressão gradual das aulas de Latim avulsa e a criação das “aulas de 2º grão”⁴⁰ nas cidades de maior população. É possível que esta sugestão do Senador Pompeu seja a idéia pioneira na implementação do modelo de organização do ensino em seriação no Ceará e da uniformização do ensino primário. Aliás, várias sugestões propostas pelo Senador Pompeu, foram implementadas com o passar dos anos.

No âmbito nacional, Couto Ferraz, autor da reforma que recebeu o seu nome, em 1854, expressava também a inconveniência da descentralização do ensino primário e secundário quando recomendava aos Presidentes de Província a adoção do regulamento do município neutro para uniformizar o ensino e manter uma unidade na educação. Quase todos os governantes provinciais empenharam-se em reformar suas leis educacionais a partir do Regulamento da Corte, porém nem na Corte nem nas Províncias a instrução pública chegou próxima ao modelo de civilização e modernidade esperado.

No Ceará, essa reforma foi implementada através do Regulamento de 2 de janeiro de 1855. Segundo seu autor, Senador Pompeu, o regulamento foi “modelado” em muitos aspectos à reforma da Corte, em virtude da recomendação do governo geral, a fim de que, desta maneira se estabelecesse por todo o País a uniformidade na educação do povo. Foram modificados alguns pontos, adaptando-se às condições da Província cearense. Porém, logo que esse regulamento foi submetido à Assembléia Legislativa Provincial para ser aprovado, sofreu alterações, dentre estas, revogação da parte que exigia uma prova de 5 anos para conferir a vitaliciedade ao professor.⁴¹

No que se refere à organização do ensino, o Regulamento de 1855 dividiu o ensino primário elementar em “1º grau e 2º grau. O 1º grau corresponderia à instrução elementar e o segundo à instrução média, porém, a princípio, essa proposta não foi aceita pela Assembléia Legislativa, e continuou o ensino elementar unificado. Os alunos eram

³⁹ *O Cearense*, Fortaleza, 7 maio 1849, p. 2.

⁴⁰ Regulamento de 2 de janeiro de 1855.

⁴¹ *O Cearense*, Fortaleza, 30 de ago. 1859, p. 1.

matriculados na escola para cursar o nível elementar e permaneciam nesse nível até serem considerados “prontos”. As turmas eram numerosas e poucos eram os alunos que conseguiam uma aprendizagem satisfatória no período inferior a oito anos. Dessa forma, era uma minoria que anualmente se submetia ao exame geral.

Nesse modelo de organização do ensino não havia ainda a relação idade/série. Apresentava uma grande flexibilidade de tempo, pois ainda não havia uma racionalização rígida do tempo escolar. O que determinava o tempo de permanência na instrução elementar era o nível de prontidão alcançado pelo aluno, tendo como referência o programa de ensino determinado pelo regulamento vigente. Quando o aluno atingia o nível de aprendizagem satisfatório era submetido a um exame interno, aplicado por uma comissão. Caso fosse aprovado seria submetido ao exame público, no final do ano letivo.

Pelo Art. 22 do Regulamento de 2 de janeiro de 1855, os pais de alunos, tutores, curadores ou protetores que tivessem meninos em idade escolar maiores de 7 anos e menores de 14 anos, sem impedimento físico ou moral, seriam multados com a quantia de 5 mil réis por cada semestre, se não os matriculassem numa escola pública ou particular, a menos que os ensinassem na própria residência. O produto da multa cobrada pelo procurador da municipalidade seria recolhido ao cofre municipal para ser aplicado em auxílio às escolas. Iniciava-se assim, a tentativa de institucionalizar o ensino obrigatório, porém, a obrigatoriedade do ensino elementar só teria validade nos lugares que houvesse aulas públicas ou particulares.

O Regulamento de 1855 foi muito criticado e considerado retrógrado no que concerne ao programa de ensino, porque ficou limitado ao ensino primário de 1º grau, o mínimo que se exigia das escolas dos pobres nas aldeias européias do século XVIII, apesar dos protestos apresentados devido à sua “mutilação”. “Na imprensa, e tribuna se elevarão vozes generosas, que debalde fallarão à lógica, e ao sentimento” ⁴². Assim, ao invés de progresso no programa, aconteceu precisamente o contrário, restringindo o ensino a plano inferior ao proposto no Regulamento Provisório de 1849. O ensino elementar a nível de 2º grau já era adotado em todo o Brasil, e, segundo o Senador Pompeu, ele foi cortado do programa por que a Assembléia Legislativa provincial o considerava inútil e desnecessário para o Ceará. Assim, a Província do Ceará ficou na retaguarda das demais.

⁴² idem.

Para o citado diretor geral de instrução, a tendência da mocidade que cursava as primeiras letras era encaminhar-se a uma instrução superior que, para os pais de família pobres e sem recursos, seria a maior felicidade ter pelo menos um filho nos “estudos elevados” e assim devotavam o maior sacrifício, nem sempre obtendo sucesso, para ter pelo menos um filho diplomado, embora os demais continuassem na mais completa ignorância. Ele acreditava que essa ambição seria satisfeita se além da instrução primária de 1º grau eles pudessem adquirir na infância uma “ordem de conhecimentos que habilitassem para certas profissões modestas, porém vantajosas”.⁴³

O Senador Pompeu espelhava-se no modelo europeu, mais especificamente, holandês, onde se propagava a idéia de igualdade da instrução para as classes tidas como inferiores para que pudessem adquirir “uma identidade de hábitos intelectuais e morais, unidade e nacionalidade”.

Os relatórios provinciais revelavam a consciência dos governantes quanto à deficiência do ensino de primeiras letras e sua importância para “disseminar o progresso, o melhoramento moral da sociedade e até redução da criminalidade”, como se pode ver nesse depoimento:

Cumprir que por um método de instrução prático bem organizado se proporciona ainda aos mais desfavorecidos da fortuna essa educação moral, que afeiçoa aos bons princípios, radica no coração do infante os sentimentos sãos, e cria os cidadãos úteis. A estatística e a experiência quotidiana nos mostram que quanto mais cresce a instrução popular, mais baixa a escala da criminalidade. ‘Abrir escolas e fechar prisões’, diz Victor Hugo (CEARÁ, 1866, p.24).

Porém, a falta de vontade política é colocada como entrave para solucionar a questão, como destaca Sousa Brasil (1929):

(...) os mesmos presidentes que enfeixam nas mãos o supremo mando e dobram a vontade das assembléias aos seus desejos e até caprichos, passam pela administração sem deixar realmente algum benefício ou melhoramento útil em prol da decantada panacéia. (...) Não se pode, duvidar que muitos deles foram sinceros e até

⁴³ *O Cearense*, Fortaleza, 30 ago. 1859, p. 2.

convencidos; mas as injunções políticas, tão presentes quão avassaladoras, os desviam quase sempre do objetivo colimado”. (p.652).

A impressão que se tem ao ler os relatórios é de que os Presidentes Provinciais se colocavam mais como críticos da falta de recursos do poder central, do que propriamente como sujeitos dispostos a agir em favor deste “ramo de atividade pública”. Ressalte-se, também, o problema da freqüente alternância de presidentes; mudava-se quase que a cada ano. A descontinuidade administrativa favoreceu a ausência de consistência nas políticas para a instrução elementar pública.

Os relatórios declaravam, como causas da precariedade da instrução primária, a qualidade dos mestres de primeiras letras, a ausência de uma inspeção eficiente e a falta de estrutura física apropriada para sediar as escolas. Tudo isso agravava o desempenho escolar dos alunos, ocasionando resultados insatisfatórios. Muitas vezes, era ressaltada a importância de melhorar as condições salariais e de trabalho dos professores, porém, a falta de recursos aparecia sempre como empecilho para a concretização de tal iniciativa.

A segunda metade do século foi marcada pela intensificação da busca de mudanças em todo País. A extinção do tráfico negreiro (1850), acarretara maior investimento na economia interna, estimulando os transportes, comunicações, indústria, imigração e a modernização dos centros urbanos, sobretudo na região centro-sul do País. Novas idéias iriam abalar velhas estruturas. Os partidos políticos, a imprensa, a tribuna, grupos de intelectuais tornaram-se mais ativos e discutiram idéias tanto transformadoras como conservadoras. Essas idéias incidiam sobre a educação da província cearense que vivia intensamente esse processo através da elite governante. Algumas personalidades locais marcaram, de forma significativa, a história da educação *cearense*: Martiniano de Alencar, João Brígido, José de Barcelos, em particular, como afirmei antes, a família Sousa Brasil. Novas idéias, como positivismo de Comte, o evolucionismo de Darwin, a Geografia de Ratzel e a História de Buckle, passaram a fazer parte das discussões de uma reduzida, mas influente elite intelectual.

No plano nacional, o ministro Paulino de Souza, que se poderia enquadrar no grupo dos políticos da “vertente aristotélica” defendia, em 1869, que se deveria “difundir as luzes por todas as camadas da população, preparando-as para melhores destinos pelo grande meio do adiantamento individual” (MOACYR, 1939, p. 97), acrescentando que “não basta um bom sistema de ensino; a execução é tudo. Não basta estabelecer os princípios e traçar as

regras; só a vigilância, o esforço, o cuidado de todos os dias podem produzir em tempo os frutos desejados”. (p. 94).

No relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa, o ministro expôs a situação do ensino na Corte, o que não diferia muito do estado do ensino nas Províncias. Afirmava que, “não pode haver boas escolas sem professores que saibam ensinar, e ninguém pode ensinar, e menos ainda ensinar bem, sem ter aprendido não só as matérias do ensino, mas o método de ensiná-las”. (MOACYR, 1939, p. 101).

A lucidez do ministro quanto aos problemas da educação, no seu tempo, impressiona. Pois, no mesmo documento, afirma que o Ato Adicional não exime a Assembléia Geral Legislativa da obrigatoriedade de “criar, manter e dirigir nas Províncias institutos de instrução pública a custa dos cofres do Estado”. Dessa forma, defende uma maior articulação das esferas públicas em favor da difusão do ensino e da implementação de um sistema de ensino.

Na década de 1870, jovens intelectuais, recém-formados, organizavam grupos literários para ler e debater autores europeus, especialmente franceses. Palestras, discussões, aula popular, iniciativas, em sua maioria de cunho político, que promoviam uma verdadeira febre na produção de jornais. (CORDEIRO, 2000). Temas como escravismo, republicanismo, abolicionismo, imigração, relações Igreja/Estado, industrialização, vida urbana, faziam parte das discussões iluminadas pelas idéias liberais, positivistas e evolucionistas.

As transformações socioeconômicas pelas quais passava a sociedade brasileira refletiam-se diretamente nas condições de vida da sociedade. A instrução pública continuava a ser representada como prioridade para colocar o Império brasileiro ao lado das “nações civilizadas”, apesar dela não ter precedência nas políticas públicas. Dois partidos políticos continuaram a dominar, defendendo suas posições na tribuna e nos jornais, alternando-se no poder: o liberal e o conservador. Embora não houvesse diferenças substanciais entre os mesmos.

No relatório em que o presidente Lafayette passa o governo para o presidente Homem de Mello, ⁴⁴ tratando do problema da violência na Província, lamenta a falta de instrução, de educação moral e de hábitos de trabalho. Aconselha a “difusão das luzes”, o ensino religioso e moral como meios eficazes para diminuir a criminalidade. Também pensando nessa perspectiva, no final do período imperial o inspetor, geral de instrução

⁴⁴ *O Cearense*, 11 ago. 1876.

pública, Amaro Cavalcante, afirmava que “a igreja, a fábrica e a escola formavam a trindade do progresso”⁴⁵.

Na década de 1870 do Império, o Ceará, como as demais Províncias, atravessava uma crise financeira que atingiu os comerciantes que viram assim, seus negócios comprometidos. Alguns de melhores condições reverteram seu capital de giro em outros negócios mais seguros para assegurar o futuro de sua família. Este estado de calamidade foi ocasionado por uma conjunção de fatores, todavia o que mais agravou a situação no Ceará, segundo o jornal *O Cearense*, foi “a administração pouco escrupulosa”, que geria os negócios públicos. Afirmava que a “febre de desperdício, alimentada por um systema de favoritismo nos países livres, translocou as administrações provinciais...”⁴⁶ No Ceará, o problema foi agravado, principalmente no ano de 1878, devido uma grande seca e uma epidemia de varíola. Nesse ano, muitos professores tiveram que encerrar as aulas mais cedo para evitar a propagação da doença entre os alunos.

No Município da Corte, para imprimir maior impulso à instrução primária, o ministro Leôncio de Carvalho, inspirado no exemplo do modelo americano, institui outra reforma no mesmo ano de 1878. Sua estratégia de ação para conseguir esse intento é propor a liberdade de ensino, declarando que todas as pessoas que se julgassem habilitadas poderiam ensinar sem a necessidade de exames ou licença oficial, abrindo, assim, a livre concorrência, que no pensar do político reverteria em proveito dos discípulos e, por conseguinte, da sociedade.

Rui Barbosa, também da “vertente aristotélica”, estudando os problemas do ensino primário, apresenta em 1882, um parecer e um projeto à Câmara dos Deputados para serem apreciados. O documento trata da instrução primária e, dentre outras coisas, comenta a situação do ensino popular, as despesas para com educação pública, a questão da obrigatoriedade, a liberdade de ensino, o método, o ensino leigo e a organização pedagógica. Quanto à questão do magistério, ele discute sobre concurso, nomeação, acesso e incentivos; e afirma que se deve “Antes assalariar o mestre-escola do que o oficial de polícia; este protege a minha fazenda, o outro ensina a respeitá-la” (MOACYR, 1939, p.382). Pode-se deduzir que o legislador credita aos mestres o papel fundamental de formar o cidadão e, por isso, deveria ter precedência.

⁴⁵ Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública da Província de 21 de maio de 1882.

⁴⁶ *O Cearense*, 4 de abr. 1875.

Sobre a questão da formação do professorado, sugere a criação de duas escolas normais no Município da Corte, especificando um extenso programa de disciplinas obrigatórias para “não só instruir o aluno-mestre, mas o industriá-lo na maneira de ensiná-los, educando-os na metodologia própria de cada disciplina” (MOACYR, 1939, p. 248). Especificam, também, o objetivo do ensino de cada disciplina, as formas de exame, os serviços a serem ofertados na escola (laboratórios, gabinetes, horto, ginásios), a estrutura física do prédio, a duração do curso, forma de administração, número de alunos, internato e externato. O extenso projeto de reforma de Rui Barbosa foi engavetado não tendo nenhum andamento na Assembléia Legislativa.

No mesmo ano foi apresentado outro projeto de reforma, agora para todo o País, de autoria do deputado maranhense Almeida de Oliveira. Na introdução, o autor faz considerações ao projeto de Rui Barbosa, elogiando muito mais a forma (erudição, brilhante linguagem) do que o conteúdo, demonstrando algumas divergências na definição das prioridades de reforma. Outros projetos de reforma da instrução foram apresentados. As diversas tentativas de reformas educacionais refletem uma efervescência no contexto político e social da época a partir de uma elite intelectual. A grande quantidade de projetos apresentados demonstra, também, a dificuldade da elite de se definir quanto a um modelo de ensino e, conseqüentemente, de formação docente.

Havia discrepância entre os níveis de ensino primário e secundário, principalmente no que concerne ao ensino religioso. No ensino primário, era enfatizada a importância do ensino das letras juntamente como o da religião e da moral para formar o cidadão.⁴⁷ Já no Liceu o ensino religioso dava lugar à instrução clássica. É o que denuncia o diretor geral de instrução: “... entre o regulamento que rege a instrução secundária e o que rege a instrução primária, há uma espécie de desarmonia; que estas duas partes não combinam, que há uma contradição não na letra, mas no espírito dellas...”⁴⁸

A questão da acumulação de cargos, por professores de nível secundário e de instrução mais elevada, também é um fator de discussão no meio político. Segundo a opinião corrente, as pessoas envolvidas na política partidária e noutros interesses, recorriam a essa atividade (magistério) como “estação de descanso e de abrigo nos dias da adversidade política”. (idem, p. 98). Da mesma forma, o ensino primário é considerado um meio de vida provisório, enquanto não aparece algo melhor. Esse fato reforça a reflexão de que não houve um período de glória para a profissão docente e que mesmo os professores de nível secundário

⁴⁷ Regulamento de 2 de janeiro de 1855, art. 13. e Regimento Interno das Escolas de 11 de abril de 1855, art. 10, §6 e 7; Art. 24,25,54,82

⁴⁸ Ofício da Diretoria Geral de Instrução Pública do Ceará, 31 de maio de 1859.

faziam desse ofício um complemento, uma atividade paralela, sendo quase sempre sustentados por outra atividade de maior *status*, melhor remuneração e vantagens.

A educação continuava num regime centralizado nas orientações e controle e descentralizado no financiamento. Nem as Províncias de economia mais favorecida conseguiram amenizar o problema do analfabetismo. Quase toda a elite governante proclamava a importância da instrução pública para redimir os mais intricados problemas sociais e de ordem moral. Estafam-se em citações poéticas e pensamentos célebres. Contudo, as constantes reformas na educação pareciam mais uma forma de desengano de consciência dos grupos políticos, que uma busca de melhorias concretas. Quando se falava na decadência do ensino elementar provincial, e se comentava sua ineficiência e inoperância, aludia-se sempre ao despreparo e à inabilidade dos professores e aos defeitos morais.

O presidente de Província, Lafayette R. Pereira, no relatório de 10 de junho de 1864, transformou o problema da instrução primária na seguinte equação: “Quais os meios práticos de obter a mais larga difusão do ensino primário e garantir-lhe excellencia e pureza?” (p.24) Como solução ele apresenta que seria “multiplicar o número de escolas e confiar o magistério a um pessoal morigerado, com as habilitações necessárias, que conheça e saiba desempenhar conscienciosamente os seus deveres” (Sousa Brasil, 1929, p. 704). Todavia, ele argumentava que apesar da solução parecer simples, envolvia uma “complicada dificuldade” na obtenção de um pessoal à altura de seus deveres, o que seria difícil diante dos baixos vencimentos e da falta de vantagens na carreira do magistério, como se expressou no trecho que se segue:

A primeira condição para ter bons mestres é fazer do professorado uma carreira digna e vantajosa, que, garantindo os meios decentes de subsistência e o futuro, atraia e chame as verdadeiras vocações. Esta condição imprescindível em quaesquer circumstancias, cresce de importância entre nós. Paiz novo, rareiam aqui as aptidões, ao passo que diversas profissões altamente rendosas clamam por operários. O individuo que se sente com certas habilitações, preferirá por certo mil outras carreiras que lhe abram as esperanças largos horizontes á vida obscura de mestre de escola que o sujeita a um trabalho penoso, inflige-lhe no presente duras privações e promete-lhe no futuro a pobreza. D’ahi um resultado profundamente deplorável; só aspira ao professorado aquelle que é tão inepto que não pode viver a industria particular, em um paiz de tantos recursos, como o nosso. Dest’art o professorado torna-se o refúgio da inhabilidade.(...) Tendes á respeito da instrução pública excellentes regulamentos, que consagram a experiência dos paizes mais adiantados, e os conselhos e indicações dos homens mais competentes neste assumpto. Mas esses excellentes regulamentos permanecem estéreis, não dão os fructos esperados. E por quê? Por falta do pessoal que os saiba comprehender e fecundar com prática

inteligente e sincera. (...) E porque falta pessoal? Porque os ordenados são mesquinhos. (SOUSA BRASIL, 1929, P.705)

Nas últimas décadas do século XIX, o debate acerca da escola pública no Brasil, girou em torno de questões como: intervenção do Estado na educação nacional, obrigatoriedade, laicidade e liberdade de ensino, precária formação e escassez de professores, inspeção deficitária, falta de prédios próprios e adequados para as escolas, ausência de uma unidade nacional de instrução pública, falta de verbas destinadas à educação, programas e métodos de ensino.

Realizando uma análise comparativa das representações que justificam as causas do atraso da instrução pública, apontadas pelos diferentes sujeitos desta pesquisa, durante o período pesquisado, pode-se perceber que elas podem ser classificadas a partir da evidência dos seguintes aspectos: qualidade do professor, controle da atividade (inspeção), condições de trabalho, falta de valorização profissional, sistema paternalista, falha na legislação e falta de vontade política.⁴⁹

Os diretores de instrução pública, Senador Pompeu, Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar e Pe. Hyppolito Gomes Brasil, são unânimes em assinalar a problemática da desqualificação do professor (falta de habilitação) e a ausência de inspeção nas escolas como as principais causas da precariedade da instrução. Senador Pompeu aponta ainda a desorganização das escolas, a falta de uniformidade, regularidade, método e doutrina.

A questão financeira do professor, caracterizada pelo ordenado franciscano e falta de perspectiva de melhor futuro, é enfatizado pelo Pe. Carlos Augusto. Ele aponta, também, o problema da desarmonia entre o regulamento que rege a instrução secundária e o que rege a instrução primária, afirmando que “estas duas partes do mesmo plano não combinam (...) há uma contradição, não na letra, mas no espírito”. O inspetor geral de instrução, Amaro Cavalcante, indica também outra falha na legislação: a “lacuna e defeito no Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 1881”.

⁴⁹ Levando em consideração que os relatórios dos presidentes de província foram produzidos a partir dos relatórios dos diretores gerais de instrução pública, pode-se concluir, a princípio, que as idéias desses sujeitos eram convergentes e, dessa forma, tomei como dados para esta análise apenas os relatórios dos diretores de instrução.

Os únicos pontos de consenso entre diretores de instrução e professores de primeiras letras, referem-se às péssimas condições de trabalho e à falta de seriedade e interesse dos governantes provinciais na instrução pública, que os professores resumem em “pouco apreço do governo à instrução”.

Já a imprensa ressalta um elemento ainda não indicado, que é o sistema de favoritismo que permitia o ingresso de pessoas incapacitadas. Para solucionar esse problema defende a extinção da vitaliciedade para que “o mau mestre” possa ser demitido. Assinala ainda cinco elementos que, ao ver desses sujeitos, depende a boa escola primária: mestres, fiscalização, doutrina, discípulos e prédio próprio para a escola.

Os professores indicam outras razões não observadas pelos demais sujeitos: O excesso de trabalho, fadiga e desinteresse dos pais. E sugerem as seguintes soluções: Marcar uma quantia anual para o fornecimento das escolas; expediente único, ensino obrigatório; melhorar o ordenado dos professores e facilitar o meio de recebimento dos mesmos.

A análise desses e de outros fatores torna-se importante para a compreensão da realidade da instrução pública e dos professores de primeiras letras no Ceará imperial. É o que se pretende realizar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - ESPAÇOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA DE PRIMEIRAS LETRAS

“Cumpre agora deprecar⁵⁰ a V. S. em meo favor aquella indulgência, de que se faz credora essa classe miserável da sociedade Cearense, classe de proletários (...) a quem escapa a menor esperança de melhorarem o futuro; classe amesquinhada, aviltada: os professores de Primeiras Letras, mas digno de melhor sorte (...) Não somos nós, os preceptores da mocidade, quem empregamos a sociedade da corrupção, de que está eivada; ao contrario, soldados da civilização marcham sempre a vante, como os soldados da Convenção, mal pagos, trapilhos, (...) com fome, mas sempre trabalhando”.

João Brigido dos Santos, Barbalha, 10/02/1854.

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar diferentes elementos que possibilitam a configuração de uma identidade profissional dos docentes de primeiras letras e a definição social de sua função, levando em consideração os espaços e contextos materiais e sociais onde se manifestam as representações sociais, construídas pelos diferentes sujeitos desta pesquisa. Está organizado em seis tópicos referentes às diferentes categorias que emergem das fontes analisadas (condições para o magistério, formação profissional, direitos e garantias, deveres e penalidades, condições de trabalho e controle da atividade). As representações dos diferentes sujeitos sobre cada temática são abordadas conjuntamente, através do cruzamento dos dados empíricos. Será dada ênfase aos processos de elaboração das representações, buscando entender seus conteúdos/teorias, sua natureza e funcionalidade, bem como os mecanismos cognitivos e afetivos da sua elaboração.

⁵⁰ Rogar, suplicar, requerer, pedir, implorar.

4.1. “Professores não se improvisam”: dos atributos exigidos às habilitações possíveis...

No Ceará, como em todo o Brasil, os pioneiros mestres do ensino de primeiras letras foram os padres jesuítas que, além de suas funções religiosas, dedicavam-se à educação dos filhos das famílias tradicionais voltadas para as atividades produtoras rurais, e a instruir, gratuitamente, os meninos indígenas. Vale ressaltar que os padres jesuítas cuidavam apenas da instrução dos homens, pois durante todo o período colonial a mulher esteve afastada da escola, já que, para a sociedade vigente, a ela caberiam as atividades domésticas e as “prezas do lar”, não sendo recomendada aprendizagem das artes e letras.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, ocorreu o processo de estatização do ensino e a substituição de um corpo docente religioso por mestres leigos, recrutados pelo Estado. Sousa Brasil (1926) afirma que o ensino público perdeu muito com a saída desses padres, pois, além da escassez de mestres, a função docente tornou-se instável, mal paga, sendo reduzido a “quase penúria, baixando de nível intelectual e moral”. (p. 683).. O estado do ensino tornou-se lamentável. “O ensino era mais ou menos modelado ao ministrado pelos jesuítas, mas sem o caráter educativo destes; consistia na leitura, escrita e tabuada. Os exercícios físicos, a música e a própria doutrina cristã – ou foram eliminados ou reduzidos a simples decoração mental de catecismo” (p.681).

A partir de 1772, os professores, denominados de mestre régios, deixaram de ser nomeados pelas autoridades locais, passando essa responsabilidade para a Mesa Censória de Lisboa, que os examinavam e assinava as nomeações em nome do Rei. Essa nomeação não era vitalícia; tinha a validade de apenas um ano. O professor era custeado com o dinheiro dos impostos literários, também denominados de “Subsidio Literário”.

“Venciam os professores tão somente meio tostão mensal por aluno, e meio alqueire de farinha por ano, pagos pelos pais dos índios ou por aqueles que o substituíam” (SOUSA BRASIL, 1926, p. 680).

Segundo Sousa Brasil, o começo do século XIX também não foi propício à instrução primária. A nomeação de mestre recaía geralmente em pessoas incompetentes, devido ao precário vencimento que colocava o magistério no plano inferior aos trabalhos “braçais”. As casas escolares eram “sórdidas” e, em muitas delas, os alunos eram forçados a levarem seus próprios assentos.

Antes de 1848, as cadeiras⁵¹ que não tinham professor efetivo eram providas interinamente pelo governo, mediante atestados de idoneidade e moralidade, recebendo o professor interino a metade do ordenado. Em 1849, o diretor geral de instrução pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil⁵², afirmava que todas as cadeiras existentes se achavam providas vitaliciamente por concurso com exceção da do ensino mutuo, que foi provida “por engajamento”. Até então, o concurso ainda era regulado pela lei geral de 15 de outubro de 1827, pelo fato de não haver ainda lei regulamentando os exames.⁵³

A lei de reforma de 2 de janeiro de 1855, de autoria do Senador Pompeu, regulamentou os exames públicos. Por essa lei, somente poderiam exercer o magistério público os cidadãos brasileiros, que se habilitassem perante o diretor geral do ensino, provando: ter maioridade; moralidade, com folha corrida dos lugares onde havia residido nos três últimos anos; atestado de boa conduta expedido pelos respectivos párocos e capacidade profissional.⁵⁴

Para ser habilitado a professor de primeiras letras, o candidato precisava primeiramente estudar o modo prático de ensinar, “tirocínio” de um mês, em alguma escola da capital, designada pelo Diretor de Instrução Pública. (Art.29). Segundo o Senador Pompeu, os candidatos não realizavam o tirocínio como lhes era recomendado. Frequentavam a escola indicada para esse fim, mas ocupavam-se de outras atividades como estudar gramática e aritmética, “depois que resolvem alguns problemas de arithemetica, que analysam uma estória dos Lusíadas, ei-os com um attestado de tirocínio...”.⁵⁵

⁵¹ Essa era a denominação dada para cada unidade escolar, mantida por um professor, naquela época.

⁵² Quando cito Sousa Brasil, refiro-me ao Dr. Tomás Pompeu de Souza Brasil Filho. De agora em diante, quando eu fizer referência ao pai, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, usarei o nome Senador Pompeu.

⁵³ Relatório de 4 de março de 1849 do Diretor Geral da Instrução Pública Thomaz Pompeu de Souza Brasil. (Instrução Pública. *O Cearense*, 10 maio 1849, p. 2).

⁵⁴ Art. 28 do Regulamento de 2 de janeiro de 1855.

⁵⁵ Relatório de 4 de março de 1849 do Diretor Geral da Instrução Pública Thomaz Pompeu de Souza Brasil. (Instrução Pública. *O Cearense*, 10 maio 1849, p. 2).

Depois de adquirir o atestado de tirocínio o pretendente poderia ser admitido a um exame para receber o título de capacidade profissional. Deveria, nesse caso, solicitar sua inscrição para ser avaliado por uma comissão composta por dois examinadores, presidida pelo diretor geral. Nos exames das professoras havia, na banca examinadora, uma professora pública ou uma senhora nomeada pelo governo para avaliar as habilidades nos trabalhos com agulha.

O exame era realizado publicamente na “sala dos atos” do Liceu e versava sobre matéria do ensino propriamente dito, como também sobre o sistema prático de ensino e métodos. A matéria de ensino era (Art. 13, § 1º) - Instrução moral e religiosa (catecismo e história sagrada), leitura de impressos, escrita (bastarda e cursiva), caligrafia (letras ordinárias) minúsculas e maiúsculas, elementos de gramática portuguesa, ortografia, análise gramatical, elementos de cálculo (numeração, operações fundamentais, aplicações de números inteiros, quebrados, decimais complexos sistema de peso e medida), conhecimento dos deveres do professor ou da legislação e reforma da instrução, este último era realizado geralmente em forma de uma pequena dissertação ou prova oral. Predominavam, porém, nas dissertações, temas bíblicos.

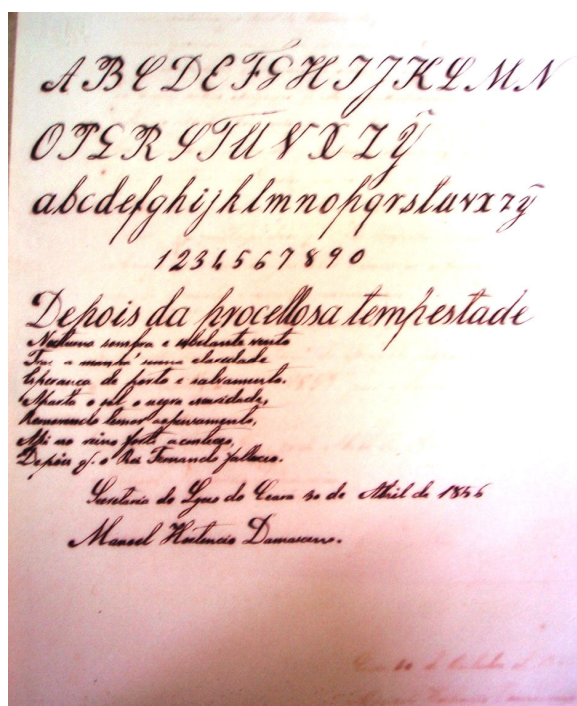


Fig. 3 – Exame escrito dos professores de primeiras letras

Poderiam ser examinados um ou mais pretendentes, também denominados “opositores”. Cada examinador argüia meia hora pelo menos. Em geral, o exame oral tinha a

duração de uma hora e meia e o exame escrito (dissertação) não podia ultrapassar a uma hora. Vale salientar que os temas para os exames eram pré-definidos no princípio de cada ano pelo Conselho Diretor. Na hora do exame oral, o pretendente sorteava um “ponto” no qual seria argüido. O candidato ainda teria mais uma hora para a prova que testava a caligrafia (bastardo, bastardinho e cursiva). A prova cursiva constava de um período que seria ditado pela banca examinadora. Esse mesmo período seria utilizado para a “análise lógica e gramatical”.

No final do exame, a comissão julgava a capacidade do examinado, declarando um dos seguintes termos: aprovado simplesmente, aprovado plenamente ou com distinção e reprovado. O termo de exame era lavrado pelo secretário e assinado pelos membros da comissão examinadora e pelo candidato. Os professores aprovados recebiam o atestado de capacidade para o magistério com a validade de um ano.

Depois do exame realizado o diretor geral de instrução proporia ao presidente da Província um nome, dentre os candidatos aprovados, segundo a ordem de preferência, determinado pelos seguintes critérios: Os professores do 1º grau que tivessem lecionado com distinção por três anos, para ocuparem as cadeiras de 2º grau; os “sub-mestres” ou adjuntos, com experiência satisfatória de três anos; os professores particulares, que por mais de cinco anos tivessem exercido o magistério com reconhecido sucesso; os bacharéis, clérigos, graduados e os alunos do Liceu. A relação seria acompanhada das provas dos candidatos.

O jornal *O Cearense* questionava a seriedade dos concursos públicos para professores de primeiras letras, aludindo que eles existiam apenas como formalidade, como se pode perceber através das colocações abaixo:

... ultimamente tem-se creado tantas cadeiras e tem havido tantos concursos, nos quais não nos consta sahisse alguem reprovado pelo que parece ter havido muita facilidade nestas provas, ou antes, não passa ella de simples formalidade. Todavia é mister confessar que a reforma estabelece meios de bem verificar, senão a vocação, ao menos a capacidade intelectual do candidato, assim as provas exigidas na lei deviam rigorosamente observa-las.⁵⁶

⁵⁶ A instrução pública. *O Cearense*. Fortaleza-Ce, 15 nov. 1859.

Realizando um levantamento, no livro de “Termos de Exames”,⁵⁷ da Diretoria Geral de Instrução Pública do Ceará, no período de 22 de maio de 1874 a 3 de novembro de 1884, constatee o seguinte:

TABELA 1			
Professores submetidos a exames no período de 22 de maio de 1874 a 3 de novembro de 1884 e os respectivos resultados			
Resultados dos exames	Professores	Professoras	Total de Professores e professoras
Aprovado plenamente	38	59	97
Aprovado simplesmente	27	12	39
Reprovado	07	03	10
Não concluiu o exame	02	-	02
Total de examinados	74	74	148

Esses dados fortalecem a argumentação do jornal *O Cearense* de que dificilmente os professores eram reprovados, pois no conjunto de 148 professores submetidos a exame, no percurso de dez anos, apenas 6,7% não receberam o título de capacidade profissional.

Pelo quadro acima, percebe-se que, coincidentemente, houve o mesmo número de professores e professoras submetidos a exames no período pesquisado. Isso demonstra a crescente feminilização da atividade docente, antes predominantemente masculina. Um dado interessante é que, mesmo existindo uma representação de que as mulheres tinham menor capacidade profissional em decorrência de uma formação inferior à do sexo masculino, o número de professoras aprovadas plenamente (59) é bem superior ao dos professores (38), e o número de professoras reprovadas (03) é inferior aos dos professores (07). A representação da inferioridade da habilitação das mestras surgiu com a própria institucionalização da docência feminina, e é apontada como uma das causas do atraso na instrução pública, como se pode constatar no texto abaixo:

“Nas escolas de sexo feminino ainda há mais atraso: e isso procede (...) [da] pouca habilitação, que no geral tem as professoras.” (...) Creio que definitivamente sairá uma menina sofrivelmente educada de nossas escolas. Também os pais geralmente

⁵⁷ CAIXA DE DOCUMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, nº 315, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.

se contentam que as filhas aprendam um pouco de ler, escrever, e algumas prendas domésticas.⁵⁸

Há um descompasso entre os dados levantados e os argumentos apresentados pelo diretor geral. Se a maioria das professoras conseguia se habilitar em condições melhores que os professores, onde estaria a deficiência reclamada pelo administrador? Seriam as avaliações diferenciadas? Não é o que provam as fontes analisadas.

Não podiam ser nomeadas, professores de primeiras letras, pessoas com acusação judicial de furto-roubo, estelionato, bancarrota (falência), rapto, incesto e adultério ou de outro qualquer crime que “ofenda a moral pública e a religião do Estado”. Se a nomeação recaísse em candidato que tivesse qualquer falha “desabonadora de sua moralidade”, poderia ser demitido por sentença de um “processo disciplinar”. O provimento era considerado vitalício, depois de cinco anos de efetivo serviço, mostrando capacidade, idoneidade e aptidão para o ensino.

No Regulamento da Instrução Primária de 1873, percebe-se a permanência da maioria das definições legais do regulamento de 2 de janeiro de 1855. Por esse regulamento, continua sendo definido como condição para a admissão na função docente:

“Art. 80. Só poderá exercer o magistério o cidadão brasileiro que provar perante o diretor geral:

1º Estar livre de pena e culpa com folha corrida dos lugares que residiu nos três últimos annos.

2º Maioridade, mediante justificação de idade. Para este effeito a maioridade legal será de vinte e um annos completos, quer seja homem ou mulher, casado, solteiro ou viúvo.

3º Moralidade, com attestado dos parochos, ou na falta, de pessoas consideradas das freguezias em que houver residido nos três últimos annos.

⁵⁸ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, em 4 de março de 1849. (Instrução pública. *O Cearense*, 17 maio 1849, p. 3)

4º Não soffrer enfermidade ou defeito physico incompatíveis com as funções do magistério, mediante attestado medico.

5º Capacidade Profissional mediante exame na forma deste regulamento”⁵⁹

Um elemento interessante nos três regulamentos analisados é a cobrança de comprovação do estado civil, exclusivamente às senhoras, que seria uma certidão de casamento, se fossem casadas; de óbito se fossem viúvas e se fossem separadas dos maridos, certidão de teor da sentença, que julgou a separação conjugal, para ser avaliado o motivo da separação. Isso reflete a pressão sofrida pelas mulheres e o comportamento preconceituoso por elas vivenciado, o que era comum a toda a sociedade, independente de classe social. Os administradores não escapavam dessa percepção, apesar de serem ilustrados e de propagarem em favor da modernidade e do progresso.

Uma mudança ocorrida no regulamento de 1873 é o acréscimo da condição de não sofrer enfermidade ou defeitos físicos “incompatíveis com as funções do magistério”, que seria comprovado por atestado médico, porém não há referência aos defeitos físicos que na época seriam considerados incompatíveis com a atividade docente.

Um elemento diferencial desse regulamento foi ter dispensado o exame de capacitação e o atestado de tirocínio aos candidatos que tivessem grau acadêmico no Brasil ou estrangeiro, clérigos, bacharéis do Colégio Pedro II, alunos do Liceu e professores adjuntos, dando, assim, prioridade aos candidatos de maior nível de formação, contrariamente ao regulamento anterior que priorizava a prática dos candidatos a professores, independente de sua formação. Este regulamento inova também quando redefine o tempo do “tirocínio”. Para ser admitido no exame de capacidade profissional seria necessário apresentar um atestado provando ter estudado o “modo prático” ou tirocínio do ensino primário em uma das cadeiras da capital por quatro meses e, sendo homem, acrescentaria mais um mês na escola de 2º grau.

O regulamento de 10 de julho de 1881 apresenta uma significativa mudança no que se refere à capacidade profissional. Ao candidato à docência de primeiras letras era exigida desde então um diploma que comprovasse sua formação na Escola Normal. Seria uma habilitação realizada num ambiente diferente do seu espaço de trabalho, numa instituição

⁵⁹ Art. 80 da Lei de nº 1653 de outubro de 1874.

especializada a preparar professores. Porém, a Escola Normal só seria inaugurada três anos depois e, nesse ínterim, os professores foram contratados temporariamente.

As habilitações exigidas ao/a professor/a interino/a seriam restritas à instrução moral, instrução cívica, leitura, escrita, noções de gramática e sistema legal de pesos e medidas, porém seus vencimentos seriam iguais aos dos docentes efetivos. Nos impedimentos dos professores efetivos, a cadeira também poderia ser regida por professor(a) substituto(a) que apresentasse as necessárias habilitações. O substituto perceberia uma gratificação equivalente a dois terços do substituído.⁶⁰

O concurso público era realizado quando criada uma nova cadeira ou quando vagava alguma. O inspetor geral divulgava pela imprensa, marcando o prazo de 60 dias para a inscrição dos candidatos. No final do prazo, era designado o dia do concurso. Uma mudança ocorreria com o acréscimo do professor de Pedagogia da Escola Normal, na comissão examinadora do concurso para provimento das cadeiras de ensino primário superior (escolas primárias anexas à Escola Normal). Os concorrentes seriam argüidos em todas as matérias do programa das cadeiras do curso normal.

Apesar dos exames parecerem criteriosos e exigentes, nos relatórios dos diretores gerais de instrução pública apresentava-se freqüentes denúncias de irregularidades no processo de seleção dos professores, como se pode constatar no excerto abaixo do diretor geral de instrução:

(...)Entre nós nada há mais fácil do que a admissão do magistério público ou privado. Para o primeiro o candidato apresenta-se com um *atestado gracioso de moralidade* em concurso, onde é examinado superficialmente em leitura, escrita, princípios gerais de aritmética, gramática, catecismo, e quase nunca deixa de ser aprovado. (...) É fácil de ver quanto semelhante sistema é insuficiente e prejudicial a instrução pública, facilitando a qualquer pessoa o importante e melindroso cargo de preceptor da mocidade. É verdade que não temos cópia de professores habilitados e nem aquelas que se acham neste caso querem encarregar-se do obscuro e laborioso, posto que honroso, de mestre escola, principalmente por terem mesquinhos honorários; aspiram coisa mais alta e tem razão”.⁶¹ (Grifo meu.).

⁶⁰ Regulamento de 1881, Artigos 236, 237, 239, 240 e 243.

⁶¹ Idem.

O diretor geral, Senador Pompeu, fazia severas críticas ao sistema de admissão de professores de primeiras letras, destacando três aspectos. O primeiro diz respeito ao atestado de moralidade que ironicamente classifica-o de “gracioso”, subtendendo-se que sua procedência não era confiável. A segunda refere-se à superficialidade dos conteúdos dos exames públicos de capacidade profissional e, por último, deixa nas entrelinhas que o resultado dos exames era manipulado, pois quase nunca os candidatos deixavam de ser aprovados. Ainda a esse respeito comenta:

Em geral os nossos professores primários (salvo poucas exceções) não têm de nenhuma maneira as habilitações necessárias. Há tais que não sabem nem a grafia nacional; e cujos delitos, que provão sua profunda ignorância e incapacidade e, todavia foram aprovados em concurso! (...) Os exames a que se sujeitão os candidato ao professorado são incompletos; apenas exige-se que exhibão provas de conhecer as matérias que se propõem a ensinar, tenham, ou não aptidão para transmitil-as á mocidade que tem de si confiada a seus cuidados. A didactica uma das partes essenciais do exame he omittida, satisfazendo-se a lei em exigir o pequeno tirocínio de um mês em uma das escolas desta Capital para obtenção do conhecimento pratico de reger uma escola.⁶²

Estes elementos presentes nos relatórios nos fazem pensar em possíveis explicações para o “estado pouco lisonjeiro desse ramo importante do serviço público”. É constante nas falas dos presidentes de Província, a afirmação de que é preciso maior rigor nas provas e exames para o magistério, ou ainda, da necessidade de “severidade nas provas e exames de habilitação”. O jornal *O Cearense* também apresenta sérias acusações ao processo de habilitação dos professores públicos:

É bastante defeituosa a maneira seguida nos exames para o professorado. Além de desprezar-se o que determina o Regulamento, os pontos já são de antemão conhecidos dos candidatos, segundo tem se dito por varias vezes nos jornaes. Depois da prova oral passam à prova escripta. Em sua redação mostram os candidatos que sabem exprimir claramente seus pensamentos, mostram seus conhecimentos da lingua portuguesa, a correção de seu estylo.⁶³

A primeira vista parece ser a maior difficuldade com que têm de lutar. Engano! É o que melhor desempenham. O motivo está geralmente sabido. (...) Convêm que a commissão de exame reconheça que os examinados conhecem bem as matérias, que se propõem a ensinar. (...) Ler, escrever e contar não constituem as únicas

⁶² Idem.

⁶³ A instrução pública do Ceará. *O Cearense*, Fortaleza, 28 jun. 1864, p. 1.

habilitações para o professorado. As famílias precisam de outras garantias. (...) Não há professor, que não cumpra bem os seus deveres, não há recommendado, que não se faça em breve em professor.⁶⁴

Sendo os “pontos” selecionados no início de cada ano pelo conselho diretor, alguns professores que participavam da organização do concurso vazavam informações para seus apadrinhados. Estes, sabendo-os de antemão, estudavam os temas e faziam a prova mostrando-se preparados, como fica claro no texto que se segue:

...Não compreendemos, por exemplo, que um moço quase hospede em primeiras letras, dentro de 2 a 4 meses tenha adquirido conhecimentos para oppor-se a uma cadeira. Dizia-se até pouco tempo que alguém se encarregava de habilitar os candidatos ao professorado, e que depois eram facilmente aprovados nos exames. Dizia-se que os pontos eram conhecidos dos candidatos, e que d'este modo podiam estudar bem.⁶⁵

Uma cadeira ao professorado era negócio de simples resolução,

... Quer restringir não o ensino, mas essa sine curas vergonhosas, que a titulo de magistério publico, se tem creado a esmo por qualquer lugarejo, não para o povo; mas porque se quer que o compadre, o afilhado, a mulher do compadre, ou a filha do amigo tenha em casa uma pensão do thesouro provincial. Isso é que toda assembléia, não só liberal, mas conservadora, em fim qualquer administração moralizada, e bem intencionada deve procurar cortar.⁶⁶

Este foi um problema recorrente em vários relatórios dos diretores gerais de instrução e dos presidentes de Província. Mesmo sendo os exames abertos ao público, não impediam fraude e a prática de patronato e favoritismos. No texto abaixo, o redator do jornal *O Cearense* comenta a importância da participação popular num concurso em que três professoras concorriam a uma cadeira de primeiras letras:

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ A instrução pública do Ceará. *O Cearense*, Fortaleza, 14 jun. 1864. Esse texto foi assinado pelas iniciais J.B. o que nos leva a supor que poderia ter sido escrito por José de Barcelos.

⁶⁶ A reforma da instrução primária. *O Cearense*, Fortaleza, 15 nov. 1864.

Grande foi a influencia de pessoas, que foraõ assistir ao exame, e é talvez o primeiro concurso, que n'esta cidade se faz com a devida publicidade, que tanto evita o patronato, e dasanima aquelle que sem os conhecimentos e princípios precisos para o ensino, e educação da mocidade, vem pretender o lugar de professor publico. Assim continua a ser posta em execução a nova Lei sobre o provimento das cadeiras de 1ª letras, que não serão mais estas confiadas a pessoas que tem o nome de mestras da mocidade, não sabem ao menos escrever um officio ao diretor da instrução publica, commettendo os mais indesculpáveis erros. As examinadas mostrarão sufficiente habilitadas, merecendo com justiça a approvação plena, que tiveraõ de seus examinadores.⁶⁷

O problema de irregularidade nas habilitações não ocorria apenas no ensino público. Dois professores do ensino primário da cidade do Crato delatam ao inspetor literário, através de um abaixo-assinado, que um professor do ensino particular a nível elementar estava “eivando a instrução primaria de vícios e defeitos que convém observar e mesmo extirpar”. Os professores reclamam da falta de uniformidade na instrução elementar, acrescentando ainda que:

O artigo 18 das Instrucções de 21 de maio de 1855 – assim dispõe acerca das pessoas que pretendem ensinar particularmente: Nos lugares do interior, o exame para o magistério particular, poderá ser feito perante uma Comissão - composta do Inspector como presidente, do parocho e do professor publico: “entretanto não nos consta que o Senrº Raymundo Jacintho Duarte Moreira, que de licença para dar instrucções, tenha passado pelas agonias de um exame, assim como lhe contestamos o principal requisito para o professor, consignado ultima parte do art. 28 do reg. De 22 de outubro de 1855, isto é, capacidade profissional. A licença do Senrº Duarte foi um facto de occasião, que só se explica (desculpe-me V.S.^a o rigor da expressão) pelo patronato.⁶⁸

Desses dados, podemos fazer algumas inferências quanto à contradição existente entre o perfil de professor almejado no discurso dos governantes e a realidade do professor nomeado para as escolas de primeiras letras. Primeiramente, fica claro, no discurso oficial, a presença da prática do apadrinhamento, troca de favores e barganha eleitoral, pela acusação

⁶⁷ Reforma da instrução pública. *O Cearense*, Fortaleza, 2 ago. 1850, p.2)

⁶⁸ CAIXA DE DOCUMENTOS INSTRUÇÃO PÚBLICA: Professores de 1ªs letras de Fortaleza, Caixa: S/N , In: Arquivo Público do Estado do Ceará. (APEC)

da emissão de documentos suspeitos atestando a idoneidade moral de candidatos ao cargo, o que contribuiria para o ingresso de “pessoas alheias ao magistério”.

A troca de favores era uma prática freqüente na sociedade imperial. Há referência, também, nos relatórios, a conflitos político-partidários, disputas pessoais, picuinhas políticas e disputas de poder entre as autoridades locais. Esse fato nos permite pensar que a tal precariedade da instrução primária não se resumia somente a uma falha moral e intelectual do professor, mas, também, na deficiência estrutural e moral da própria máquina estatal.

Até aqui procurei fazer uma explanação do que rezavam as leis de reforma da instrução pública sobre as condições para exercer o magistério de primeiras letras e sobre o processo de admissão, tentando observar as continuidades e rupturas. Na próxima seção, me deterei especificamente nos atributos exigidos ao magistério de primeiras letras numa dimensão mais simbólica, a partir das representações postas em circulação.

Quem merecia, no discurso oficial, o título de mestre?

Para internalizar os valores, principalmente de natureza religiosa e moral, exigidos pela sociedade conservadora e patriarcal, era necessário um agente do Estado com um perfil definido pela elite intelectual governante. Esse sujeito seria um aliado do poder local no processo regenerador e modelador da conduta, inculcando preceitos civilizatórios às camadas populares, para a garantia de um comportamento de submissão à ordem vigente. (Cf. GOUVEIA, 2001).

O melhoramento da instrução primária pende essencialmente do caráter, e qualidade dos mestres, que se empregam nesta importantíssima missão, os que devem, sobretudo, ter costumes honestos, e regulares, e o grau de instrução adaptado ao emprego que exercita.⁶⁹

⁶⁹ Relatório que apresentou o Exm. Sr. Dr. Francisco de Souza Martins, Presidente desta Provincia á Assembléia Legislativa Provincial no dia 1º de Agosto de 1840. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1840.

Nos relatórios provinciais, o melhoramento da instrução pública está freqüentemente relacionado à postura ética do professorado. Dentre os atributos exigidos ao mestre constam: costumes honestos, regulares, habilidade, zelo, dedicação, moderação de caráter, irrepreensível conduta moral, idoneidade, morigeração, aptidão e vocação. Exigia-se do professor, acima do preparo e saber, moralidade, vocação e caráter. Isto suscita a pensar que, pela relevância dada aos aspectos morais, a função do professor seria muito mais de inculcar nos alunos valores morais do que propriamente disseminar os conhecimentos. Ao definir/ categorizar, pelo discurso, o modo de ser e de agir, estabelecia-se as condições necessárias à fabricação e a regulação da conduta desses sujeitos, para que fossem realmente perfeitos em seu ofício. O texto abaixo é ilustrativo:

Ensinar não é outra coisa mais do que desenvolver em harmonia as faculdades da alma. Quanto ao professor para o ensino prático primário elementar, basta que tenha as habilitações que manda o regulamento, as qualidades físicas e morais e considerações aconselhadas por Antônio Feliciano de Castilho em seu método de ensinar rápido e prático primário.⁷⁰

A instrução perde espaço para a educação, que no entender dos governantes, só seria possível através de um ensino religioso, na perspectiva da doutrina católica.⁷¹ O perfil do mestre de primeiras letras seria muito mais ético do que de natureza pedagógica. Interiorizar esses valores teria implicações de ordem afetiva e normativa, direcionando modelos de condutas e pensamentos que seriam socialmente inculcados ou transmitidos de forma oficial através dos discursos. Assim, a comunicação de tais idéias desempenharia um papel fundamental nas interações para a criação de um universo consensual que deveria ser reproduzido e perpetuado.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) lembra a relação entre elementos éticos e religiosos como motivações de origem na missão de educar, que sobrevivem à profissionalização docente:

⁷⁰ Professor primário Rufino José de Gouvêa em ofício ao diretor José Lourenço de Castro e Silva em 25 de junho de 1870.

⁷¹ Relatório do diretor geral Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao presidente Antonio Maccelino Nunes Gonçalves em 31 de maio de 1859.

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo fato de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.16)

Contraditoriamente ao que estabelecia a legislação, nos critérios de seleção, e ao que rezava o discurso oficial referente à qualificação do professor, havia uma constante queixa dos administradores sobre a qualidade do trabalho dos mestres de primeiras letras, por não se enquadrarem no padrão de conduta no seu desempenho profissional, o que gerava estigmas e representações depreciativas de sua função:

O mal estado da instrução primária (...) nasce principalmente de se achar ela entregue a *pessoas alheias ao magistério* e sem a necessária habilitação. (Ceará, 1856, p.10. Grifo meu.).

Um ofício qualquer que me venha às mãos é um verdadeiro corpo de delito de sua ignorância; péssima redação e erros repetidos de ortografia acusam a miséria dos professores em geral. (MOACYR, 1939, p.354).⁷²

Muitas outras referências desqualificadoras estão presentes nos referidos relatórios e dentre elas, podemos citar: desleixados, negligentes, inábeis, incapazes, despreparados, desqualificados e descompromissados. O que pensar dessas palavras? Quais as implicações dessas generalizações, partidas da autoridade maior da Província, de modo oficial, documentada e dirigida à Assembléia; como elemento de construção de representações sociais da docência? Observa-se que os documentos não nomeiam os professores que se enquadram nesse perfil. Todos são indistintamente acusados. E como se sentiriam os professores a quem

⁷² Heráclito Graça informando sobre a situação do ensino ao seu sucessor (1875). Apud MOACYR, Primitivo. A Instrução e as Províncias. p. 354.

não cabiam esses qualificativos? A difusão de tais idéias deveria afetar moralmente os professores promovendo uma concepção negativa tanto de cunho moral, como afetiva e social, o que justificaria a desvalorização do seu ofício e garantiria a sua submissão. Produzia-se, assim uma demanda que justificasse as condições de desprestígios econômico e social por eles vivenciados.

É interessante o depoimento do professor Pe. Lino Deodato⁷³, registrado numa carta publicada no jornal *O Cearense*:

Sou pobre, tenho pesada família de irmãos e basta um conto e tantos mil reis que tenho empatados na casa da escola, para ser retribuído do modo que se sabe, tendo, além disso, o gosto de ouvir, todos os anos, dos nossos digníssimos representantes, um famoso *lava dentes*, gritando-se em pleno Parlamento, que aumentar o ordenado dos professores é gratificar o crime (...) Mais esse novo gênero de castigo contra os professores – a fome. E é com tal sistema que se querem ter bons professores!!! Não vale a pena servir por tal modo e com semelhante gente.⁷⁴ (Apud SOUSA, 1960, p.93-94).

É visível a revolta do professor quanto às condições de vida e de trabalho dos docentes, a falta de valorização e prestígio social do ofício de mestre e as acusações e desrespeito a sua categoria. Seriam os professores praticantes de crimes e delitos? Vale ressaltar que se trata do depoimento de um padre e jornalista, pessoa com *status* social, com acesso à imprensa, às elites, embora não consiga com isso ficar livre da miséria econômica. O que pensar dos muitos mestres que não tinham como se fazer ouvir e deixar suas marcas na história?

A insatisfação de Pe. Lino pela falta de reconhecimento e retribuição de sua atividade expressa em seu depoimento, representa a queixa de muitas vozes silenciosas que

⁷³ O pe. Lino Deodato, mais conhecido como D. Lino, foi professor de primeiras letras da cidade de São Bernardo das Russas (hoje cidade de Russas) de 1855 até 1867, jornalista da coluna “Comunicados” que tratava da vida sócio-econômica, cultural, política e educacional. Foi também fundador da “Tribuna Católica”. (SOUSA, 1960).

⁷⁴ Trecho da carta do pe. Lino Deodato, publicada em 17 de agosto de 1860, no jornal *O Cearense*.

não tiveram o mesmo prestígio social e nem a oportunidade de clamar pelos seus direitos na Assembléia Legislativa provincial e na imprensa.

Entre a relevância da função docente e o desprestígio social do professor, definido mais especificamente pelos baixos ordenados e pelas péssimas condições materiais de trabalho, havia um abismo intransponível. Tinham-se maus professores porque se pagava mal, e pagava-se mal por que não havia bons professores. Essa visão servirá de argumento e perpetuará um círculo vicioso que congelará a imagem do professor de primeiras letras como mestre-pobreza.

Já era mote recorrente nos relatórios a afirmação de que as pessoas que possuíam habilidades aspiravam mais vantagens e prestígio social, e não se interessavam pelo cargo em virtude do pequeno ordenado oferecido. Como se pode constatar nas seguintes declarações:

A exigüidade dos vencimentos (...) não convida pessoas de maior merecimento para o professorado, é a principal causa a que se attribui o estado pouco lisonjeiro da instrução primária provincial.⁷⁵

Para mim é fora de dúvida que é na mesquinhez dos ordenados que está a causa primordial do lamentável atraso da instrução primária nesta, bem como em muitas outras províncias.⁷⁶

Professores não se improvisão, e nem tal, ou qual instrução em algumas matérias é habilitação sufficiente para o professorado. São raros aquelles que tem as habilitações precisas, e estes aspirão á couzas maiores, e não querem limitar-se á obscura, ainda louvável, e mal retribuída profissão de mestre escola.⁷⁷

Em segundo lugar, é interessante a associação constante feita entre a desqualificação do professorado e sua baixa remuneração. Isso demonstra o reconhecimento, pelas

⁷⁵ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr. Dr. José Bento de Cunha Figueiredo Junior por ocasião da instalação da mesma Assembléia no dia 9 de outubro de 1863. Fortaleza: Typographia Cearense, 1863.

⁷⁶ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr. Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, por ocasião da instalação da mesma Assembléia em 1º de outubro de 1864. Fortaleza: Typographia Brazileira, 1864.

⁷⁷ Relatório. *O Cearense*, Fortaleza, 17 maio 1849, p. 3

autoridades administrativas, da necessidade de “melhorar as condições do professorado”. Porém, de fato, pouco ou quase nada mudava. Segundo o Senador Pompeu:

Em regra, as aspirações ultrapassavam de muito as possibilidades financeiras da província; mas seja pelo desejo de granjear nomes ou por ilusão e inconsciência de tais possibilidades, certo raríssimo aludiram a elas. A impressão que a leitura de tais documentos⁷⁸ deixa é a de que os seus autores se guiaram mais por meras expectativas que iludissem as boas tensões do patriotismo provinciano, do que pelos fatos reais, pela experiência e conhecimento das coisas. (SOUSA BRASIL, 1926, p.692)

De fato, havia uma repetição de promessas e a constante declaração da situação de pobreza da província cearense. Ressalte-se, também, que em algumas administrações os gastos com a instrução pública chegavam a ser superiores à terceira parte da receita provincial, como é o caso dos anos de 1860 e 1861. (CEARÁ, 1861) Observa-se que no ano de 1870 os gastos caíram para menos da quarta parte da despesa total da Província. (CEARÁ, 1870).

E quais foram as sugestões apontadas e as iniciativas adotadas para resolver o problema dos mestres de primeiras letras, já que não era possível melhorar os seus vencimentos ?

(...) a perfeição do ensino, estou disto bem convencido, não pode obter-se sinão com a dupla condição de haver mestres habilitados, e activa e severa fiscalização da parte dos agentes propostos ao ensino: esta verdade não precisa de demonstração, está ao alcance de todos: o que resta só é boa vontade, e inabalável disposição para affrontar desassombradamente as dificuldades que podem surgir contra as medidas suggeridas, levando-se a effeito, como aconselham as necessidades do ensino publico”.⁷⁹

No discurso desse governante, duas condições são apontadas para melhorar o estado da instrução pública: mestres habilitados e fiscalização ativa e severa (controle da

⁷⁸ O autor refere-se aos relatórios provinciais.

⁷⁹ Relatório apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província, Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa pelo director geral de instrucção pública Dr. Justino Domingues da Silva.

atividade). Outros administradores provinciais apontam, ainda, a melhoria das condições de trabalho que “torna a carreira docente mais vantajosa” (direitos e garantias). Cada um desses elementos serão apresentados e discutidos nas próximas seções.

4.2. Formação dos mestres de primeiras letras: de uma habilitação pragmática a uma formação sistemática

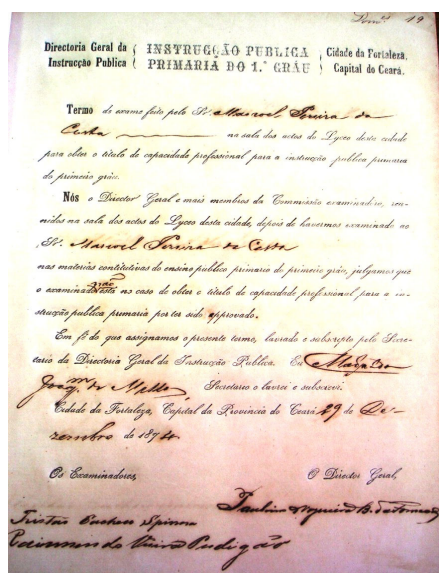


Fig. 2 - Título de capacidade profissional



Fig. 3 - Diploma da Escola Normal

Ao longo do século XIX, os administradores da Província do Ceará apresentam em seus pronunciamentos diferentes concepções e intenções referentes ao estabelecimento de modelos de habilitação e reprodução da “classe dos professores” de primeiras letras. Porém, as ações ocorrem de maneira assistemática e descontínua, sem uma definição de diretrizes mais precisas.

Durante esse período, fortaleceu-se a idéia da atividade docente ligada a uma missão, sacerdócio e vocação, sendo o professor um agente necessário à preservação dos bons costumes e disseminação da moral cristã. A visão da suficiência da preparação empírica do professorado limitava-se ao domínio do currículo da escola elementar, ou seja, saber “ler e escrever as quatro operações de Aritmética Prática, a Gramática da Língua Nacional, os Princípios de Moral Cristã e da Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana” (SOUSA, 1960, p. 61). Somava-se a isso, uma metodologia superficial de alfabetização.

Eram esses os conhecimentos necessários aos mestres de primeiras letras, que adquiriam os saberes do seu ofício no próprio exercício de sua atividade. A educação teria como fim “doutrinar e educar o homem e o cidadão”. (CEARÁ, 1850, p.14). Em muitos

relatórios, era ressaltada a “importante missão” desses docentes, para incutir os valores morais, elementos necessários à “vida da sociedade”, como se verifica no trecho abaixo:

Cabe lembrar aqui a consciência de que a instrução religiosa marche emparelhada com a primeira instrução literária. O caráter do povo nasce de suas primeiras impressões, não devem, pois os mestres negligenciar sobre o ensino dos princípios doutrinários, bases da moral evangélica. Ela é essencial à vida da sociedade: sem ela a sabedoria é perniciosa.⁸⁰

Segundo Nóvoa (1995, p.16), no século XIX “consolida-se uma imagem de professor que cruza as referências ao magistério docente, do apostolado ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos”. A atividade docente é representada como uma “missão sublime” e de grande relevância na correção das “tendências malignas”, no fortalecimento das propensões para o bem, para cultivar os sentimentos nobres e elevados e “gravar no espírito as verdades morais e religiosas”. Desta forma, o exercício do magistério era considerado uma inclinação e um talento do indivíduo, em resposta a um chamado divino.

A Constituição imperial de 1824 não apresentava referências à formação docente, mas a lei geral da educação de 15 de outubro de 1827, no seu art. 5º, mencionava a necessidade de instruir os professores “em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” pelo método de ensino mútuo ou lancasteriano⁸¹. No Ceará, esse método foi oficializado pela lei de nº. 50, de 20 de setembro de 1836, no governo do Presidente José Martiniano de Alencar. Essa foi uma das ações adotadas para suprir a precariedade de formação de professores, por esse governo (CASTELO, 1970; ANDRADE, 2006; MORAES, 2006). Outra iniciativa foi determinar que os professores cearenses deveriam ser matriculados num curso de formação, de acordo com as matérias que lecionassem. Esses professores eram submetidos a um exame e, dependendo do desempenho, seriam diplomados pelo governo.

⁸⁰ Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, por ocasião da instalação da mesma Assembléa no 1º de outubro de 1864. Fortaleza: Typographia Brasileira, 1864.

⁸¹ Por esse método, os alunos mais adiantados, a quem se dava o nome de monitores ou instrutores, comunicavam aos outros os ensinamentos recebidos do mestre. (CASTELO, 1970).

Nesse governo também foi deliberada a criação de uma Escola Normal temporária⁸², onde os professores teriam um prazo para se matricularem, para “se aplicarem”⁸³ nas matérias que ensinavam, recebendo o ordenado que por lei lhes competia⁸⁴. Seria uma espécie de “formação em serviço” patrocinada pelo poder público. A preocupação em fundar uma escola normal cearense demonstra a intenção do Estado provincial em estabelecer a formação e profissionalização dos professores, ainda que de forma precária.

O projeto de formação através das escolas normais foi transplantado da Europa, e eram compreendidas como espaços de difusão das modernas metodologias de ensino, onde o docente adquiriria o “*habitus*” de sua profissão. Os entraves ao processo de implantação dessas escolas demonstram a fragilidade da província cearense em estabelecer políticas de qualificação docente e em implementar um sistema de ensino unificado.

A institucionalização da Escola Normal foi adiada para o final do século, mesmo sendo pauta de discussão em quase todos os relatórios dos Presidentes de Província, alegando-se sempre a falta de recursos do tesouro provincial para tal empreendimento. Outra justificativa para o adiamento da implantação de uma Escola Normal, deveu-se ao fato de que, no Rio de Janeiro, fora criada uma dessas escolas, e depois desativada, por não ter correspondido aos efeitos esperados (CASTELO, 1970, p.193).

Em 1844, no governo de José Maria Bittencourt, foi criado o Liceu⁸⁵ do Ceará, sendo considerado por Castelo (1970) o primeiro e mais importante ato para o setor educacional, que daria novos rumos ao ensino provincial.

Na segunda metade do século XIX, muitos projetos foram produzidos no Município da Corte com o objetivo de regularizar e uniformizar o sistema de ensino. O Ministro Couto Ferraz, em 1854, apresentou um Regulamento da Instrução Primária e Secundária para o Município da Corte. Segundo esse documento, o governo seria responsável em regular as habilitações para o magistério público através da definição de programas e realização de exames de capacidade. Neste regulamento, ficaria determinado quem poderia exercer a profissão, o provimento vitalício, salários diferenciados dos professores de acordo com o grau, a criação da classe dos professores adjuntos, gratificação por tempo de serviço, aposentadoria e jubilação ao professor que ficasse

⁸² Lei de nº 91, de 5 de outubro de 1837.

⁸³ Neste caso, “se aplicar” significava a aquisição dos conhecimentos específicos da área pedagógica e das matérias que o professor lecionava.

⁸⁴ Art. 5º da Lei de nº 91, de outubro de 1837.

⁸⁵ Lei nº 304, de 15 de julho de 1844.

impossibilitado de exercer o magistério, proporcional ao tempo de serviço, após dez anos de exercício.

Quanto aos critérios para ser professor, determinava o Regulamento: ser cidadão brasileiro, com maioridade legal, moralidade e capacidade profissional. A moralidade seria atestada pelo pároco e a capacidade profissional seria testada através de prova e exame oral e escrito sob a presidência do inspetor geral e mais dois examinadores. Os candidatos aprovados seriam nomeados através de Decreto Imperial.

No Ceará, a Lei de nº 665, de 04 de outubro de 1854, autoriza o governo a reformar a instrução primária, “uniformizando-a o mais possível com o regulamento da instrução pública do Município Neutro”. (MOACYR, 1939). A proposta de reforma da instrução pública será legalizada através do Regulamento de 2 de janeiro de 1855. Por esse regulamento, caberia ao diretor do Liceu inspecionar, com a equipe de inspetores, todos os colégios, escolas, casas de educação pública e particular, rever compêndios e apresentar orçamentos anuais das despesas e expedir instruções para os exames de professores. Já os critérios de seleção dos docentes, seguiam as mesmas diretrizes do regimento do Município da Corte.

Diante da situação de carência da instrução pública, muitos administradores declararam a necessidade de habilitar os mestres de primeiras letras e algumas iniciativas foram tomadas em favor deste intento, a exemplo do Município da Corte. Dentre as iniciativas, destaca-se a criação da “classe de professores adjuntos”,⁸⁶ como forma de redimir os problemas da precária qualificação dos professores. Por esse sistema, o pretendente a professor adquiria o conhecimento de sua função através da “socialização secundária” (DUBAR, 2005), pela aquisição dos saberes específico – os saberes profissionais – através da observação. Nesse processo, o aluno iria incorporando o vocabulário, os procedimentos e a forma de conduta e rotinas do ofício na prática. Seria uma maneira de reproduzir a “classe de professorado”, diante da necessidade urgente de ampliar a instrução pública e da dificuldade financeira da Província em adotar o modelo francês de formação de professores, que consistia em formar mestres em escolas especializadas – escolas normais – , na época adotada em muitos países da Europa.

Assim, a Província do Ceará adotou a mesma política de formação da classe dos professores adjuntos, sendo selecionados alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos de

⁸⁶ No período, havia uma discussão sobre dois modelos de formação de professores: o modelo austríaco-holandês da *classe dos professores adjuntos* (VILLELA, 2003), que consistia em selecionar alunos pobres, de bom desempenho e boa conduta, para serem adidos às escolas e adquirirem os saberes do ofício na prática e, o modelo francês de formação de professores numa instituição especializada – a *escola normal*.

idade que se destacassem por ter “bom procedimento e propensão para o magistério”. Seriam preferidos, em igualdade de condição, os filhos de professores e os alunos pobres. Os escolhidos poderiam exercer essa função durante três mandatos, sendo anualmente avaliado no desenvolvimento de seu trabalho. No final do terceiro mandato, o diretor geral realizava uma avaliação final e, caso fosse aprovado com distinção, seria indicado para compor uma lista enviada ao Presidente de Província para que este selecionasse os adjuntos que receberiam a nomeação de professor efetivo. (CEARÁ, 1855, Art. 53, 54, 55 e 56).

“Não será certamente um *viveiro de professores*, como se dá nas escolas normais, onde além da pratica pedagógica são chegados á aprender todas as matérias compreendidas no programa do ensino primário; mas já he um grande passo dado para o progresso e melhoramento”.⁸⁷ (Grifo meu.)

Segundo Sousa Brasil (1926), a reprodução do magistério era a reprodução da pobreza e ocorria no interior da própria escola através dos adjuntos e do ofício passado de pai para filho. No sistema de adoção de professores adjuntos, os saberes seriam adquiridos junto a um “prático especializado”.

Nesta mesma perspectiva, o presidente Fausto Augusto de Aguiar afirma:

O sistema que poderíamos abraçar com frutos, a meu ver, o de habilitar pela prática moços pobres que, tendo nas escolas mostrado inteligência e morigeração, se quisessem dedicar ao professorado; empregando-os como mestre-adjunto sob a inspeção e direção dos professores, e arbitrando-lhe uma gratificação módica.⁸⁸

Outro fato que merece atenção é que, pelo sistema de nomeação dos professores adjuntos de forma meritória (“alunos aprovados com distinção”), abria-se espaço para que os próprios professores nomeassem familiares, parentes, afilhados e protegidos, diante da situação de pobreza e “da bondade e condescendência típica do povo brasileiro” (SOUSA BRASIL, 1926). A troca de favores não constituía um elemento exclusivo da classe

⁸⁷ Relatório apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província, Dr. Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello pelo Director Geral de Instrucção Publica pe. Hippolyto Gomes Brasil em 19 de junho de 1865.

⁸⁸ Relatório em que Exmo. Senhor Doutor Fausto Augusto de Aguiar abriu a 1ª sessão da Assembléia Legislativa Provincial no dia 1º de julho de 1852. Fortaleza: Typographia Cearense, 1850.

privilegiada. As relações de clientela e apadrinhamento eram práticas freqüentes na sociedade imperial.

A questão da adesão de professores adjuntos também é um fato comentado e criticado pelo ministro Paulino de Souza, em seu relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1869, já referido anteriormente. O ministro expõe sua percepção quanto à adoção do sistema de professores adjuntos implementado na Corte:

[O aluno] “é adjunto do primeiro ano e vai aperfeiçoando-se em três anos para ser afinal professor. Devemos supor que estes três anos são destinados a alargar-lhe a esfera dos conhecimentos adquiridos, a abrir-lhe a inteligência novos horizontes, a prepará-lo de discípulo que era para ser mestre. É isto que a razão diz. Tal, porém, não acontece (...) O mais que pode lucrar é imprimir-se-lhe cada vez mais na memória, pela repetição aquilo mesmo que já aprendera. E quanto ao método de ensino, o que se fica sabendo é a rotina da escola”. (Apud MOACYR, 1939, p. 102).

O político reconhece, porém, a utilidade dos professores adjuntos e recomenda o desenvolvimento desse “sistema de habilitação gradual e segura para o professorado” (idem, p.102). No Ceará, em 1858, o presidente da Província, Silveira de Sousa, já se pronunciava nesse sentido, admitindo a necessidade de ampliar o número de professores adjuntos:

Em todas as aulas da Província, há somente sete destes professores: é necessário animar-se os pretendentes a essa classe, da qual se tem de tirar os futuros mestres das escolas. Talvez se consiga esse desiderato oferecendo-lhes mais algumas vantagens.⁸⁹

Esse sistema de formação de professor não se desenvolveu suficientemente e outras alternativas foram sugeridas:

⁸⁹ Relatório que a Assembléia Legislativa Provincial do Ceará apresentou no dia da abertura da sessão ordinária de 1858, Excelentíssimo Senhor Dr. João Silveira de Sousa, Presidente da mesma província. Fortaleza: Typographia Cearense, 1858, p. 7.

...na impossibilidade de termos escolas normais, e á vista de insufficiencia da classe de adjuntos, o que parece de melhor a seguir é o que o Dr. Pompeu em um dos seus relatórios anteriores aconselhava: obrigar os professores actuaes a cursar por algum tempo certas aulas do Lycêo, notadamente hoje, a de língua nacional, a prestar exames dessas matérias; obriga-los a praticar por algum tempo em uma das escolas da capital. E para os pretendentes ao magistério, fazer-los passar por igual estudo nas mesmas aulas do Lycêo, á menos que provem ter esses conhecimentos, e a um tirocínio por maior espaço de tempo em uma das aulas primarias da capital; e depois sujeita-los á uma prova de capacidade extensa, e severa.⁹⁰

Em 1864, é criada a Escola Modelo pela Lei de nº. 1138, de 5 de dezembro do mesmo ano, onde os aspirantes ao magistério primário deveriam praticar (estagiar) pelo menos por seis meses, “aprendendo pedagogia, pois *professores não se improvisam*, além do conhecimento das matérias exigidas para o ensino, é mister que tenham dedicação e hábito”, dizia o diretor geral de instrução, Pe. Hypolito Gomes Brasil. (Grifo meu.).

Várias alternativas foram apontadas para solucionar a problemática da falta de habilitação dos professores, pelas autoridades provinciais e pela imprensa local, porém, essas alternativas funcionaram apenas de forma paliativa, não resolvendo o problema da ausência de políticas de formação efetivas e sistemáticas.

A carência de professores devidamente habilitados perdurou por todo o período imperial, apesar das repetidas declarações e denúncias dos diretores gerais de instrução pública do modelo de seleção dos professores, como se pode perceber no texto que se segue:

Já o disse por vezes, e ainda repito com toda a força da minha convicção, que em quanto às escolas não forem de mestres com as necessárias habilitações para o magistério, a instrução não poderá sahir do abatimento em que se acha; com effeito, será o tirocínio de alguns mezes para obtermos professores nas condições desejáveis? De certo que não; e, entretanto a reforma não cuidou de reparar este mal, que ahi tinha sua origem, continuando a admitir o tirocínio de um tão curto espaço de tempo para preparação dos aspirantes ao magistério, resultando dahi que os moços, que teem pretendido abraçar a carreira, apresentam-se nos concursos sem as devidas habilitações, e apesar disto encartados nas cadeiras á força de empenhos e proteção, não nos restando depois se não lastimar com purgente dor o mal que se faz, confiando-se as melindrosas funções de mestre a indivíduos mal preparados e faltos de conhecimentos das matérias que constituem o ensino official”.

⁹⁰ A instrução primária. *O Cearense*, 15 nov. 1859, p.1 e 2.

Nos relatórios da Diretoria Geral de Instrução Pública, dirigidos à Presidência, os diretores gerais afirmavam a necessidade de criar uma escola normal. Uma instituição que “reproduzisse professores”. Em muitos relatórios, a escola normal foi representada pelos administradores da instrução pública como um verdadeiro “viveiro de professores”, que poderia suprir a deficiência de mestres “legitimamente habilitados”.

A seleção/qualificação de professores passou por diferentes estágios: da simples seleção dentre os julgados “mais dignos” ou com “mais vocação” passou-se para um período em que a preparação deveria fazer-se na prática, pela observação e ação simultânea (professores adjuntos). Depois, para a preocupação de organizar uma formação mais sistemática, através de escolas normais, ao modelo dos países mais “adiantados”, conforme se verifica abaixo:

Na Alemanha, na França, em todos os países da Europa onde a instrução popular tem merecido séria atenção, estão em uso as escolas normais, estabelecimentos que são destinados a formar professores com a lição das doutrinas que um dia hão de, por seu turno, ensinar, recebendo ao mesmo tempo os hábitos de sua profissão.⁹¹

Os exames a que se sujeitam os candidatos a professorado são incompletos, apenas exige-se que exibam provas de conhecer as matérias que se propõem a ensinar, tenham ou não aptidão para transmiti-las. (...) A didática, uma das partes essenciais do exame, é omitida, satisfazendo-se a Lei em exigir o pequeno treino de um mês em uma das escolas desta capital para a obtenção dos conhecimentos práticos de reger uma escola.⁹²

A criação da Escola Normal, conforme Villela (2003), marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, pelo controle estatal que se fez mais restrito; de outro, por docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhorando seu estatuto sócio-profissional. A criação de um *locus* privilegiado de preparação dos professores, “com tempo e espaço distinto do lugar de

⁹¹ Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, por ocasião da instalação da mesma Assembléa no 1º de outubro de 1864. Fortaleza: Typographia Brazileira, 1864, p. 23.

⁹² Idem.

exercício profissional”, para os que ocupavam as escolas de primeiras letras, consistiria numa primeira tentativa de formação por meio de um modelo escolarizado, substituindo o velho mestre-escola pelo novo professor de ensino primário. Para a autora:

(...) o mesmo Estado que instituiu os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de “profissionalização”. (VILLELA, 2003, p.102).

No Ceará, a Escola Normal seria inaugurada somente em 22 de março de 1884, exatamente no ano que lhe foi conferido o título de “Terra da Luz”, pelo seu pioneirismo na libertação dos escravos. Essa escola, no dizer de Castelo (1970), libertaria os jovens do cativeiro do analfabetismo. Perseguia o modelo francês, e refletia uma tendência da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas sim uma vocação, para a qual era necessárias dedicação, qualidades morais e aptidão.

A Escola Normal cearense, diferente do que ocorreu nas demais províncias, já nasceu feminina. Apesar de ser destinada a ambos os sexos, como era comum em outros lugares, em suas primeiras turmas não teve a presença de alunos do sexo masculino, apontando, na década de 1880, uma tendência já existente na sociedade cearense de considerar o magistério primário uma atividade destinada, de preferência, às mulheres. A prova disso é que a primeira turma de concludentes foi composta de sete alunas, diplomadas em 12 de dezembro de 1884.

Havia, entretanto, uma discriminação quanto à definição do currículo, relacionando ao papel que era reservado à mulher numa sociedade patriarcal e onde se defendia uma superioridade intelectual masculina. Essa compreensão teve como implicação o pagamento diferenciado dos ordenados, sempre maiores para os mestres do sexo masculino, e o desprestígio de que gozava o trabalho feminino.

A história da mulher no magistério cearense foi determinada por um conjunto de relações sociais ao longo do período provincial. Segundo Magalhães Júnior (2002), a representação de um ser frágil que envolvia a figura feminina, passou a ser argumentado como uma predisposição para magistério, por possuir uma paciência quase que “santificada” para tratar com as crianças e uma “sensibilidade inata”. Esse argumento, muitas vezes

utilizado pelas autoridades e administradores, contribuiu para o ingresso das mulheres no exercício do magistério na educação infantil.

No Ceará, acelera-se o processo de feminilização do ensino a nível primário, na década de 1870. Diante da escassez de homens para o magistério do ensino elementar, as aulas do sexo masculino que vagavam eram transformadas em escolas mistas, entregues às professoras⁹³. A princípio, as mestras atendiam apenas a uma clientela entre seis e dez anos.

O processo de feminização do ensino de primeiras letras na província cearense, como nas demais províncias, sugere algumas hipóteses quando se discute esta problemática. Uma delas é que diante da baixa remuneração e da escassa valorização social, os homens começaram a se distanciar da docência primária, buscando outras ocupações que ofereciam melhores vantagens. Segundo Louro (1997), este fato também se deve ao surgimento de outras atividades e oportunidades de trabalho ocasionadas pelas transformações urbanas. A autora ainda aponta uma segunda suposição afirmando que o processo de feminização também é resultante da ampliação da intervenção e controle do Estado sobre a docência.

Outra suposição é que a própria elite intelectual governante mostrava interesse em ampliar esse espaço à mulher, na medida em que o discurso científico ganhava terreno no âmbito pedagógico. As teorias psicológicas começaram a engendrar uma nova representação da professora, como se pode perceber no discurso de um presidente, quando ele afirma que: “Estar amplamente provado que a mulher tem mais habilidades, paciência e predisposição para o magistério, que o homem”. (CEARÁ, 1878). Devido à divulgação dessas idéias evoluiu a participação da mulher nessa atividade a nível mundial e nacional. As mestras de primeiras letras passam a ser freqüentemente chamadas de educadoras, como forma de enfatizar o caráter amplo de sua missão.

O certo é que a Escola Normal abriu espaço para que a mulher entrasse no mercado de trabalho, contribuindo para o aumento da renda familiar, pois o seu ordenado se revestia de caráter complementar, ou seja, sempre a reboque do elemento masculino. Por essas e outras razões, a mulher tornou-se fundamental no processo de expansão do ensino. Segundo Louro (1997), a educação doméstica repressora juntamente com a incorporação de

⁹³ Em 1881 já existiam dez escolas mistas na província. (Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Publica da Província- Pe. João Augusto da Frota, 15/06/1881).

todas as coerções sociais facilitaria a acomodação da mulher a uma realidade sem grandes vantagens materiais e ainda reproduziria naturalmente a educação recebida aos seus alunos.

A Escola Normal também promoveu a inserção da mulher a um nível de ensino mais elevado (nível secundário), ampliando a oportunidade de seu crescimento intelectual. Mesmo sendo uma escola de preparação para a docência elementar, representada pelo discurso oficial como de “classe desprestigiada”, devido o magistério primário ser constituído essencialmente de pessoas pobres, no princípio as turmas se formaram basicamente de moças consideradas de “boa família”, que buscavam nessa escola além de uma formação mais requintada, preparação para o matrimônio.

A discussão da feminização do magistério é um tema bastante complexo e que merece maior aprofundamento, porém, não é objetivo deste trabalho. Mas, a título de observação, vale ressaltar que, no período estudado, havia uma corrente de pensamento que defendia as diferenças ‘naturais’ entre os sexos e que a mulher, pela própria constituição (predisposição), favorecia o desempenho da formação moral e intelectual da criança devido sua experiência com a maternidade e o entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada pela família. Certamente, esse pensamento, além de outros fatores, favoreceu para que, no final do período imperial, configurasse o magistério de primeiras letras como função predominantemente feminina.

Com a criação da Escola Normal, inaugurou-se uma formação direcionada para o magistério, com a definição de conteúdos, teorias e práticas específicas e a criação de uma escola anexa para ambos os sexos onde os alunos realizariam suas práticas, sob a direção do professor de pedagogia. A formação a nível superior e a considerada competência do corpo docente davam respaldo para que a escola fosse reconhecida como a instituição capaz de definir e assegurar a educação elementar. O capital cultural dos professores da Escola Normal assegurava a posição decisória na estruturação e legitimação da ação docente. Assim, a Escola Normal era a instituição que condensava o saber e o fazer pedagógicos, sendo representada como um “viveiro de professores”.

A história da implantação das escolas normais constituiu-se de uma série de tentativas, muitas vezes frustradas, de institucionalizar a formação docente. O Estado imperial procurou fazer intervenções na educação, na qual a “reprodução” (formação!?) de professores e o estabelecimento de critérios de seleção e controle de suas atividades constituíram os pilares centrais de suas ações. É nesse processo que se busca “a substituição do modelo artesanal de

formação de professores primários, baseado na cultura pragmática, pelo modelo profissional” (VILLELA, 2003, p.1), reconhecendo a necessidade da inclusão do estudo de conteúdos e métodos para a aquisição do *ethos* profissional (NÓVOA, 1999).

Muitos foram os projetos⁹⁴ relativos à instrução pública produzidos na década final do período imperial. Estes projetos evidenciam a importância que a elite intelectual atribuía à questão educacional. O trabalho docente passa a ter uma presença freqüente nos discursos dos governantes. Uma grande quantidade de pareceres, resoluções, deliberações tem por objetivo regulamentar cursos e modalidades de formação de professores, de acordo com modelos de países mais desenvolvidos.

Porém, a complexidade que envolve a atividade docente e a idealização profissional não é compatível com as medidas adotadas e, dessa forma, alcançam resultados pouco satisfatórios. O discurso da docência como “nobre apostolado”, “missão sublime”, “augusta missão” e, paradoxalmente, as condições precárias de trabalho, a baixa remuneração, a ausência de um estatuto profissional e o conseqüente desprestígio social, demonstram que havia um descompasso entre o discurso e as ações dos administradores provinciais. Havia uma contradição entre a retórica de valorização da formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para melhor realizá-la.

O debate em torno da educação exercitava-se na formulação de uma legislação extensa e minuciosa que buscava normatizar o campo educativo e definir ações que uniformizassem a prática pedagógica e a formação docente. No Ceará, como em outras Províncias, as iniciativas eram marcadas pela descontinuidade, devido à curta permanência dos administradores, fato que causava indefinição e interrupção na aplicação de investimentos nessa área.

É nesse contexto obscuro de transição de um modelo onde a educação se fazia por “impregnação cultural”, no dizer de Nóvoa, para um sistema que buscava uma centralização e controle do ensino pelo Estado, que se constituirá o Período Imperial brasileiro. Das duas formas de habilitação dos professores de primeiras letras adotadas no período, uma pela criação da “classe dos professores adjuntos” e outra pela fundação de uma escola normal, a primeira foi considerada, por muitos administradores, a mais viável a nossa realidade socioeconômica, devido o baixo custo de sua implantação. A segunda, a instauração de uma instituição especializada para formar mestres de primeiras letras, foi considerada mais

⁹⁴Segundo Primitivo Moacyr (1939), foram apresentados sete projetos nas duas últimas décadas do Brasil Império, sendo que alguns não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados.

dispendiosa e quase todos os Presidentes alegaram não corresponder às condições financeiras da Província.

Pode-se, também, evidenciar dois tipos de procedimentos estratégicos voltados para o ramo da educação no período imperial. Na primeira metade do século, predominarão ações voltadas à institucionalização do ensino público, para a conformação, racionalização e regulamentação das práticas pedagógicas; enquanto que, na segunda metade, prevalecerão discussões e iniciativas voltadas para a necessidade de reproduzir/formar professores e, conseqüentemente, regulamentar o exercício da docência. O cerne das discussões se assentou na negação da competência dos professores de primeiras letras para a ação docente e na crença que a superação desse problema ocorreria com a institucionalização da Escola Normal.

4.3. Direitos e garantias: o professor no centro de um discurso circular

Nesta seção destaca-se o processo de estruturação e regulamentação da ocupação docente no Ceará provincial, através do estudo das vantagens e garantias, percebendo-as como elementos que possibilitem delinear as possíveis iniciativas de valorização, a partir de uma análise comparativa entre os três regulamentos considerados neste estudo. A utilização dos regulamentos justifica-se por terem sido estes os primeiros documentos legais que procuram estruturar e regularizar a instrução pública e, por conseguinte, a função docente, podendo ser considerados grão, porém nunca fecundado, do plano de cargos e carreiras dos docentes no século XIX.

Busca-se articular os direitos e garantias anunciados na legislação para os docentes de primeiras letras às representações sociais que têm estado em disputa no processo de constituição de uma identidade profissional e às práticas “reivindicativas” desses sujeitos por melhores salários e melhoria do seu estatuto profissional.

Com a transformação do docente em funcionário, quando o Estado toma para si o controle da instrução, algumas medidas foram implementadas para regulamentar a função: concessão de licença para ensinar às pessoas que dispusessem de alguns requisitos (capacidade profissional, idade, idoneidade, morigeração etc.) e que prestassem exame ou concurso, definição de ordenados, vitaliciedade, jubilação, gratificação, adicional e outras medidas de controle e regularização da ocupação.

A Lei imperial ,de 15 de outubro de 1827, foi pioneira na definição de diretrizes para a instrução pública. Foi também a primeira a cogitar uma base de vencimentos, uma espécie de “piso salarial” para os professores, estipulando que os Presidentes Provinciais, taxassem interinamente os ordenados dos professores, “regulando-os de 200\$000 annuaes: com atenção às circunstâncias da população e carestia dos logares” (Art. 3º), perante a aprovação da Assembléia Legislativa Provincial.

Com o Ato Adicional de 1834, cada Província recebe a incumbência de organizar o seu o ensino elementar, bem como definir os ordenados dos professores. No Ceará, a primeira lei que busca regulamentar o ensino primário, tendo como base a lei de 15 de outubro de 1827, foi a de nº. 50 de 29 de setembro de 1836. Por essa lei, ficaria determinado

que os professores de primeiras letras da Capital e de Aracati perceberiam 600\$000 (seiscentos mil reis), Sobral, Icó e Crato: 500\$000 (quinhentos mil reis) e as demais vilas e povoações: 400\$000 (quatrocentos mil reis). Não há referencia a vencimentos diferenciados para as mestras, porém uma lei de nº. 54 de 25 de setembro do mesmo ano rezava que o ordenado das professoras ficaria elevado a 400\$000(Quatrocentos mil reis), o que nos leva a concluir que, a princípio, havia uma diferenciação entre os ordenados dos mestres e mestras.

Nos relatórios dos Presidentes de Província há uma constante referência aos “mesquinhos ordenados” dos professores de primeiras letras, como é o caso do relatório do presidente Vicente Pires da Motta que menciona este assunto nestes termos: “São mesquinhos os ordenados dos professores, cumpre elevá-los, a fim de proporcionar algum commodo a esses homens tão úteis, encarregados de, conjuntamente com o ensino das letras, de infundir no espírito dos meninos os princípios salutareis da Religião e da moral”.⁹⁵

O dito presidente, em discurso à Assembléia Provincial, refere-se, também, ao “luminoso e elaborado” relatório do diretor geral de instrução pública, Thomas Pompeu de Sousa Brasil, Senador Pompeu (1849-1857), e propõe a adoção de todas as medidas indicadas por esse diretor, “se a actualidade do estado da província comportar esse acréscimo de despesa”. É freqüente nos discursos dos presidentes de todo o período imperial, quando se trata de aumentar os ordenados dos (as) docentes de primeiras letras, apresentarem esse condicionamento, subordinando sua resolução à situação financeira da Província.

O diretor geral da instrução Pública, Thomas Pompeu de Sousa Brasil, afirmou, em seu relatório de 1849, que reconhecia a impossibilidade de serem elevados os vencimentos de todos os professores, porém sugeria a adoção de uma recompensa aos professores “inteligentes”, “dedicados” e “zelosos” devido ao “importantíssimo serviço”, que prestavam ao Estado. Dessa forma, os professores que não se destacassem “pela inteligência e zelo” não seriam obstáculos ao “programa da Instrução”. E acrescenta:

Que estímulo, que gosto terá em tais circumstancia, o professor inteligente e zeloso no seu árduo cumprimento dos seus deveres? E, no caso inverso, que necessidade, que estímulo moverá ao ignorante e indolente para aspirar a gloria de bem cumprir esses deveres, se no seu desleixo recebe a mesma recompensa, que merece o outro pelo seu zelo? Parece-me, pois que se não offenderá aos princípios da justiça dando-

⁹⁵ Relatório do presidente Vicente Pires da Motta, na abertura da segunda sessão da assembléia Legislativa Provincial, no dia 1º de julho de 1855.

se huma gratificação rasoavel aos professores que forem reconhecidamente zelosos, a prudente descripção da presidência, e que esta, formada na Lei, passa a dizer aos desleixados: Fazer outro tanto, se quiseres a mesma recompensa”.⁹⁶

O diretor geral de instrução classifica os professores em dois grupos: Os professores “inteligentes, dedicados e zelosos” e os professores “ignorantes e indolentes”. O primeiro grupo corresponde aos docentes que foram alvo de representações valorativas como forma de fabricar/delinear uma “identidade virtual”, a partir das aspirações do sujeito que assim os definia. O segundo grupo, classificado com representações desvalorativas, estereotipadas, não se enquadra no “importantíssimo serviço” que presta ao Estado, sendo considerado um obstáculo ao “programa da Instrução”. A este caberia o discurso quase profético: “Fazer outro tanto, se quiseres a mesma recompensa”. Dessa forma, a autoridade maior da instrução pública oficializa a precariedade, deixando aos professores a superação das dificuldades para merecerem ser recompensados, e entregando ao arbítrio individual a solução de um problema coletivo.

Essa idéia de gratificação meritória será inserida no Regulamento de 2 de janeiro de 1855, a qual foi implantada num período considerado favorável, “de paz e ordem”, no dizer do presidente Vicente Pires da Motta, de crescimento da receita⁹⁷ e presença de um saldo positivo que favoreceu uma boa amortização da dívida da Província. O Regulamento, segundo seu autor, Senador Pompeu, tinha como objetivo dar à instrução pública uma regularidade e uniformidade, em consonância com a reforma de 1854, de Couto Ferraz.

No seu Capítulo III, intitulado “Das condições para o magistério público, nomeação, demissão e vantagens dos professores”, define-se um sistema de gratificações, mas não há especificação quanto aos vencimentos dos professores de primeiras letras. Supõe-se que continuava em vigor a Lei de nº. 50 de 20 de setembro de 1836, pelo que se pode deduzir do excerto abaixo, do relatório de 1849:

O ordenado dos professores de primeiras letras da província é de 600\$000 a 300\$000, e nesta desigualdade *há mais arbítrio do que utilidade, e justiça*. O

⁹⁶ Relatório do diretor geral da instrução pública, Thomas Pompeu de Sousa Brasil, de 4 de março de 1849.

⁹⁷ O período foi considerado favorável por apresentar um avanço da renda provincial. A receita da província no ano de 1850 foi de 160.958\$503 rs; em 1851, 165.666\$919 rs; em 1852, 188.863\$410 rs ; em 1853, 193.089\$110 rs; em 1854, 232.490\$875 rs e em 1855 estava previsto ficar em 259.537\$857 rs. (Idem).

ordenado dos professores das 4 cadeiras da província é de 600\$000 reis sem que, todavia a lei exija nem mais habilitações para tais professores, nem mais trabalho, senão o presumível de maior número de alunos, que não parece suficiente para dar maior vencimento, tanto mais, quanto acontece que outros lugares apresentam maior número de alunos, do que as cadeiras de Sobral, e Icó. O ordenado das professoras de Granja e Crato é de 500\$000 reis; todavia os demais são de 400\$000 reis a exceção de 3 que são de 300\$000 reis.⁹⁸ (Grifo meu.).

O diretor geral considera injusta e arbitrária a forma de determinar os ordenados. O critério de número de aluno não é suficiente para justificar o pagamento diferenciado e ele aponta para uma concepção de progressão levando em consideração um elemento fundamental na definição de uma profissão: a habilitação. Não se cogitava, ainda, de uma progressão vertical (mudança de nível), mas apenas a elevação da remuneração a partir de um elemento autônomo e da graduação das cadeiras em categorias. Como se pode ver no texto abaixo:

(...) Parece que o ordenado devia ser regulado na razão das habilitações, e maior trabalho dos professores graduando as cadeiras. Parece-me também um inconveniente que o ordenado seja dado por inteiro, quer o professor seja ou não zeloso, quer esteja em exercício, quer de licença. Seria, pois útil que o ordenado fosse dividido, por exemplo, em 3, ou 4 partes, que 2, ou 3 fossem concedidas como ordenado fixo, e a outra a título de gratificação, a qual só deve receber o professor em exercício contando certo número de alunos ou tendo certos anos de serviço distinto por sua prudência e idoneidade, desvelo e aproveitamento de seus alunos na forma do artigo 7 da Lei de 15 de outubro de 1827.⁹⁹

O diretor defende uma forma de composição da remuneração dividindo-a em partes: Um salário fixo, semelhante ao “salário base” e as outras partes, gratificações e adicionais percebidas somente pelos professores em atividade, levando em consideração critérios como: antigüidade (tempo de serviço), “produtividade” (número de alunos aprovados em concurso) e os indicativos de ordem moral e afetiva (prudência, idoneidade e desvelo).

É a partir dessas idéias que, no regulamento de 1855, na composição da remuneração do(a) professor(a), poderia ser considerado o vencimento básico, de acordo com cada categoria; uma “gratificação extraordinária” da quinta parte do ordenado, se o professor “por dez annos consecutivos desempenhar zelosamente seus deveres, dando promptos

⁹⁸ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil de 4 de março de 1849.

⁹⁹ Idem

anualmente vários alumnos” (Art.42); e um adicional de um terço do seu ordenado, quando se conservasse no magistério “depois de 25 annos de bons serviços”. Se depois que conseguisse esse adicional por antiguidade, o professor(a) permanecesse por mais de dez annos no magistério, poderia ser jubilado¹⁰⁰ com todas as gratificações que até então percebia. (Art. 48).

Com esses dados pode-se inferir que só depois de dez annos o professor poderia conseguir, ou não, uma progressão a nível de remuneração, através da incorporação de uma gratificação meritória. A segunda oportunidade seria conquistando o adicional de antiguidade, depois de 25 annos “de bons serviços”, ou seja, somente no final da carreira.

A falta de perspectiva profissional é declarada como principal fator do desânimo generalizado vivenciado pelos docentes de primeiras letras. O diretor geral da instrução pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto d’Alencar, apresentou críticas ao regulamento de 2 de janeiro de 1855, por exigir um “longo espaço de dez annos” e restringir a gratificação por mérito à quinta parte do ordenado, o que considerava “pequena e insufficiente para uma recompensa de bens e valiosos serviços, e que não deve[ria] depender de tempo determinado...”.¹⁰¹

A problemática das condições econômicas do professorado esteve presente em praticamente todos os relatórios dos governantes que ocuparam a direção da Província do Ceará. Em quase todos esses documentos encontram-se explícitos argumentos em defesa da melhoria do ordenado dos mestres, porém nenhuma medida efetiva foi tomada. E é por essa razão que o professor de primeiras letras da cidade de São Bernardo das Russas¹⁰² e também deputado, Pe. Lino Deodato, na tribuna, comenta a situação precária do professor do seu tempo e denuncia a maneira indigna de retribuição do trabalho do professor primário.

De ordenado e gratificação, a diária de 1\$360!!! Deixo ao público sensato (...) a apreciação do modo porque o governo de minha Província retribui os trabalhos e fadigas desta classe de empregados, de quem tanto se exige.” (...) Faça-me o obséquio de publicar em jornal a estatística infra, para que o público, ou a Província inteira saiba que privações, aliás, necessidade, sofre um professor, nas minhas condições. Prevaleço-me da ocasião, para agradecer aos senhores deputados

¹⁰⁰ Tornar-se aposentado.

¹⁰¹ Relatório do diretor geral da instrução pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto d’Alencar, de 10 de julho de 1860.

¹⁰² Hoje, denominado município de Russas.

provinciais a ótima resolução (filha da sincera economia) que tomaram, para não aumentar o ordenado da infeliz e espezinhada classe, a que, por minha pobreza pertença. ”Ei-la:

Ao almoço

1 libra de queijo \$ 480

Café \$100

\$ 580

Ao Jantar

3 libras de carne a \$120\$ 360

Farinha e arroz \$ 240

\$ 600

Ceia

Café\$ 100

½ libra de queijo\$ 240

\$ 340

Água, lenha, sal e tempero.....\$ 200

Total da despesa diária1 \$ 720

Ordenado e gratificação500\$ 000

Diária de ordenado e gratificação .. 1\$ 369 63

73

Ora, combinada a receita com a despesa culinária, tem esta, anualmente, o excesso de127\$800

Acrescenta-se à despesa culinária a do vestuário, que para a minha família, calculo em30\$000

Acrescente-se, mais , aluguel de casa24\$000

Lavagem de roupa, a \$640, por semana.....33\$280

Total do excesso de despesa215\$080

Por esse cálculo (o menor possível), vê-se quão miseravelmente passa um professor, que tem a família igual a minha. Com o passivo anual de 215\$080, no

prazo de 10 anos alteia-se o deficit até a soma de 2.150\$800. (SOUSA, 1960, p. 112, 119 e 120).

Uma coisa inusitada ocorre nessa declaração: a denúncia pública de um professor primário sobre o estado de penúria e miséria vivenciado por sua “classe”. O autor do orçamento apresenta uma estimativa mostrando o mínimo necessário à sobrevivência de um trabalhador comum. Nos dados apresentados não há registrado nenhum item que o identifique profissionalmente, ou seja, não há indicação de elementos específicos à função docente. Somente artigos de primeira necessidade.

Ainda se pode perceber que Pe. Lino Deodato faz uma sutil diferenciação entre *privações* e *necessidade*. Infere-se que ele considera *privação* carência e escassez de algo importante, já a *necessidade* seria a falta de coisas imprescindíveis à sobrevivência. Com isso, ele sugere que o mísero vencimento não seria suficiente nem para suprir o necessário à subsistência, quanto mais para oferecer condições para exercer condignamente sua atividade, considerada, a título de discurso do grupo governante, como de alta relevância social.

Na sua preleção Pe. Lino Deodato define o seu grupo de “pertença” como “classe de empregados”, que sugere ser a sua percepção, quanto à identificação de grupo, como simples funcionário do Estado. Este fato indica que a docência não era pensada como uma profissão que exigisse conhecimentos específicos. O professor condensa a percepção do seu grupo de “pertença” nas representações “classe de empregados infeliz e espezinhada”.

Em dois momentos percebe-se o uso do recurso da ironia. Primeiro, quando se refere à “ótima resolução” dos deputados de não aumentar os ordenados dos professores. Segundo, quando abre parênteses para afirmar que essa resolução seria “filha da sincera economia”. Com isso, pode-se concluir da descrença do professor e deputado quanto às justificativas apresentadas pelos seus colegas do corpo legislativo para não melhorar os ordenados dos professores primários.

Em muitas outras oportunidades, o Pe. Lino Deodato aponta o descaso do governo provincial para com a “classe dos professores de primeiras letras”, como se pode ver no jornal *O Cearense*:

(...) esquecendo os esforços e a dedicação de muitos professores, tão mal retribuídos, que, para ocorrerem às necessidades mais urgentes da vida, viam-se obrigados a contrair dívidas e a recorrer empréstimos onerosos, em uma palavra: a comprometer, seriamente, o seu futuro e o da família.¹⁰³

Em 28 de agosto de 1856, na sessão da Assembléia Provincial, foi apresentada uma emenda de autoria do deputado Silva Guimarães. Essa emenda suscitou o estabelecimento de comparações entre professores primários e secundários. O jornal *O Cearense* publicou uma matéria fazendo considerações a esse respeito, enfatizando a superioridade dos professores secundários com relação aos primários e caracterizando a atividade destes, como “puramente material”. O deputado e professor de primeiras letras, Pe. Lino Deodato, contra-argumentou que ensinar aritmética, elementos de moral, as noções de gramática, a história sagrada, não poderia ser considerado como trabalho material e discursou da seguinte forma:

Senhor Presidente, se a categoria de lentes do Liceu é de ordem superior à dos professores primários, atenda ao que, há pouco, aqui disse em parte; - Que o trabalho dos professores primários é superior ao daqueles. O lente do Liceu apresenta-se em aula, uma vez por dia, o resto do tempo pode aplicá-lo nas matérias de sua profissão: se é advogado, pode advogar; se é sacerdote, pode dar-se ao exercício de suas funções sacerdotais. Ao professor primário não acontece a mesma coisa. É necessário que compareça duas vezes, por dia, à escola, consumindo, na primeira seção, três horas, e na segunda, o espaço de duas horas e meia. Muitas vezes, esse pequeno tempo que medeia entre uma seção e outra não chega mesmo para o descanso que é concedido ao mais humilde jornaleiro. Todos nos sabemos que o trabalhador braçal tem certas horas do dia em que descansa, ao passo que o professor primário necessita, nesses momentos consagrados ao descanso, preparar as contas e os objetos de ensino, para que os discípulos tenham em que se apliquem apenas cheguem”. (SOUSA, 1960, p.123).

Percebe-se que havia uma nítida linha divisória entre professores primários e secundários, demarcada pelo nível de formação, de dedicação à atividade, de autonomia no exercício da função, de reconhecimento social, de clientela atendida e de vencimentos.

Enquanto ao professor primário bastava a habilitação elementar, ao professor secundário se exigia nível superior. No quesito tempo de dedicação ao ofício, enquanto ao

¹⁰³ *O Cearense*, Fortaleza, 21 dez. 1858.

professor primário se exigia “dedicação exclusiva”, sendo-lhe proibido exercer outra função, ao professor secundário o magistério configurava-se, geralmente, como segunda ocupação.

No tocante a autonomia, enquanto que para o professor primário era definido método, programa, tempo, avaliação por gestores estranhos ao ofício, o professor secundário dispunha de maior autonomia no planejamento e execução de sua atividade. Quanto ao tipo de clientela, o professor primário público atendia uma população carente - já que os filhos da elite cursavam o primário com mestres particulares - e os professores secundários ensinavam os filhos de pessoas mais favorecidas economicamente e que, muitas vezes, tinham como objetivo continuar a sua formação a nível superior.

Essas diferenças se confirmam também com relação ao prestígio social. Se por um lado, o professor primário público não tinha reconhecimento social do seu trabalho, embora, paradoxalmente, no discurso oficial a instrução primária fosse vista como de alta relevância; os professores secundários eram respeitados e considerados de maior prestígio, até porque exerciam outras atividades ou, mais provável, devido ao exercício de suas profissões liberais.

Essas diferenças entre os elementos definidores de uma identidade profissional no interior do ofício configuraram numa fragmentação do processo identitário da categoria, constituindo-se num dos principais entraves ao desenvolvimento profissional docente. O que mais aproximava o professor primário público do secundário eram os vencimentos, sendo este o fator principal do desentendimento e de críticas de grupos que se sentiam preteridos. Como se verá adiante, a imprensa local, por diversas vezes, cobra salários melhores para os professores secundários, onde ressalta a superioridade desse nível escolar em relação ao primário e da posição social superior desses professores em relação àqueles, apesar da reconhecida diferença das condições legais e materiais de trabalho entre os dois níveis.

A necessidade do essencial à sobrevivência com a falta de tempo de descanso, a proibição de acumulação de cargo e cobrança de exclusividade não recompensada, as péssimas condições de trabalho levaram Pe. Lino Deodato a classificar seu ofício, como “inferior ao trabalhador braçal” e caracterizá-lo como uma “classe espezinhada” e pobre, levando a se deduzir que a função docente, no seu nascedouro, já surgia injustiçada.

Em contrapartida o jornal *O Cearense* publicava:

“Não diremos que são pingues os ordenados dos professores; mas podemos affiançar que não são inferiores aos ordenados das demais províncias do império como o Rio, nem também as vantagens que outra qualquer profissão possa dar entre nós, e muito menos as habilitações da maior parte dos actuaes professores. Seria em verdade um inútil desperdício elevar o ordenado de muitos dos nossos professores primários, que não merecem nem o que tem; e valeria antes à pena de aposentá-los com o ordenado que lhes correspondesse.”¹⁰⁴

Ao mesmo tempo advertia:

É um engano suppor que não temos bons professores pela mesquinhez dos honorários; essa circunstancia pode influir até certo ponto, mas não é a principal causa. Fossem os ordenados duplos, ou o triplo do que são hoje, nem por isso seriaõ melhores os professores, porque a principal causa procede da falta de pessoas habilitadas para o ensino. Não são alguns imperfeitos conhecimentos de algumas matérias que habilitaõ o indivíduo para o magistério. Precisarãõ alem de vocação, habilidade especial, esse talento didático, e transmissivo, que só se aperfeiçoa com uma educação própria.”¹⁰⁵

Essa não era apenas a visão dos liberais do jornal *O Cearense*. Em outros pronunciamentos pode-se perceber esse mesmo pensamento e representações de “inútil desperdício” elevar ordenados dos professores. Para esses sujeitos não valeria a pena investir nos professores, seria melhor aposentá-los. Esse pensamento poderia trazer algumas dificuldades que foram apresentadas por outros administradores provinciais. Qual pessoa mais capacitada aceitaria exercer um ofício com tão baixa remuneração e pouco prestígio social e sem perspectiva de futuro?

Por outro lado, por diversas vezes, o referido jornal argumentava que o ordenado dos professores do Liceu era baixo, aludindo à relevância social desses sujeitos, ao mesmo tempo em que apresentava comentários depreciativos direcionado aos professores de primeiras letras. É o que se pode ver no texto que se segue:

Os professores do lycêo são na verdade muito mal pagos quer se considere em relação à superioridade das matérias do ensino, quer em relação aos demais empregados, quer finalmente a respeito de sua posição na sociedade. Ninguém dirá com effeito que 50\$000 rs. mensaes são sufficientes para um individuo na posição

¹⁰⁴ Reforma da instrução pública. *O Cearense*. 02 ago.1850, p.3.

¹⁰⁵ Idem, p. 3 e 4 .

de um professor passar com decência, comprar livros, etc, e além disso incompatível com tudo! A este respeito estamos ao inverso das de mais províncias. Não será fácil mostrar uma província onde os professores primários serão mais bem pagos do que entre nós; também não se mostrará uma em que os professores do lycêo sejam tão mal pagos como no Ceará.¹⁰⁶

Quando o redator trata do vencimento do professor do Liceu, apresenta justificativa e elementos não abordados pelo Pe. Lino Deodato em seu orçamento, apresentado anteriormente. A razão do descompasso entre ordenado e função é evidenciada pela referência à superioridade das matérias do ensino e posição social desses professores. Outro elemento importante é a alusão a vencimentos incompatíveis com a posição social desses sujeitos para “passar[em] com decência”. Enquanto o professor de primeiras letras restringia sua reivindicação apenas a nível de garantia da sobrevivência, o editor alude à necessidade dos professores do Liceu de comprar livros, um instrumento indicativo da profissão que exercia. Estes argumentos ressaltam a representação de que para ser professor de primeiras letras bastava apenas a formação a nível de ensino elementar.

Essa matéria estampada pelo jornal *O Cearense*, tinha como propósito contrapor-se ao projeto do deputado Silva Guimarães, apresentado na Assembléia Legislativa Provincial, que tinha como principal proposta acabar as cadeiras avulsas de Latim e melhorar os salários dos professores de primeiras letras. Esse projeto melhoraria também o ordenado dos professores do Liceu, mas, segundo o redator, faria uma grave injustiça, estabelecendo ordenado inferior (700\$ reis) para os professores de língua nacional, latim, francês e inglês, e, superior (800\$ reis) para os professores primários da capital.

Na correspondência oficial dos professores de primeiras letras, são raras as menções ou reclamações no que diz respeito à remuneração do magistério, talvez devido à própria estrutura do texto oficial. Porém, são freqüentes nos ofícios, os docentes do interior da província apresentar reivindicações quanto à forma de pagamento dos ordenados. Os docentes de primeiras letras para receberem seus ordenados deveriam apresentar um atestado, dado pelo inspetor, comprovando que eles cumpriram seus deveres. Com o atestado em mãos eles precisariam se deslocar para a capital para receber seus vencimentos.

Alguns professores do interior da província apresentaram solicitações ao diretor geral para que os pagamentos dos vencimentos fossem realizados pelas coletorias, porque

¹⁰⁶ Reforma da instrução pública. *O Cearense*, 02 ago. 1850, p. 3 e 4.

muitos professores não tinham condições de se deslocar para a capital, sendo obrigados a negociarem o recebimento de seus ordenados com intermediários, agiotas e arrematadores, tornando assim, cada vez maior sua pobreza. O diretor geral não tendo autonomia para resolver a questão, repassava os ofícios ao Presidente da Província, para que ele tomasse as “medidas cabíveis”, como se pode ver:

Passando ás mãos de V. Ex.^a a petição do professor primário da Villa de Milagres, em que requer que lhe sejam pagos seos ordenados, pela colletoria Provincial daquela Villa. Cumpre-me diser á V. Ex.^a que julgo procedente as alegações feitas pelo peticionário, visto como há verdade que muitos funcionários públicos do interior soffrem desfalque em seos vencimentos, por que são obrigados a rebatel-os com agiotas que lhes adiantam o dinheiro, alem da porcentagem que pagam aos procuradores que os recebem aqui da thesouraria. (...) parece-me que será uma justa concessão ao magistério do interior, adaptar-se uma medida pela qual não só o peticionário, como outros professores em identicas circunstancias, recebam seos vencimentos pelas colletorias dos termos, onde residirem. (...) Devo entretanto diser a V.Ex.^a que se adoptar a medida indicada os professores em todo caso soffrerão algum retardamento no recebimento de seos vencimentos, ainda nas colletorias locais, porque será indispensável que somente os possam receber depois de serem passados por esta directoria os attestados de haverem cumprido seus deveres.¹⁰⁷

Mesmo sendo autorizada a realização do pagamento pelas coletorias, o problema não seria resolvido. A burocracia emperrava o funcionamento da máquina administrativa. O inspetor de distrito não tinha autonomia e autoridade de atestar, por si, os professores, sendo necessário enviar ofício ao diretor geral. É o que se subentende da passagem abaixo:

Queríamos facilitar o recebimento de nossos ordenados, tel-os, apenas findo o mês, em as mãos para supprir nossas precisões, e não vermos-nos mais obrigados a rebatel-os, sernos porem concedido a recebel-os aqui por ora das Colletorias somente depois de lhes appresentarmos attestados dessa respeitável Directoria a quem devemos remetter por os meios pérfidos e irregulares nossas petições, vê-se que a tal medida, quando não seja peor, nenhuma utilidade certamente trouxe-nos, maxime para o professor, que, não tem, por meio de subsistencia senão o mesquinho ordenado que é obrigado a repartir em sua pobre familia, continuaria a rebatel-o com o usurario capitalista.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Ofício do diretor da instrução pública Domingues José Aragão Jaguaribe ao D^{or}. João de Souza Mello. D. Presidente da Província, em 21/10/1866.

¹⁰⁸ Do professor de 1^{as} Letras Filismino José Pereira ao diretor de instrução pública do Ceará, José Lourenço de Castro Silva, Barbalha em 09/05/1867. (CAIXA DE DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA - Professores de 1^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

A Resolução de nº. 937, de 16 de agosto de 1860, apresentou um reajuste nos vencimentos dos professores da capital, que passou a 700\$000 (setecentos mil reis) com mais 200\$000 (duzentos mil reis) de gratificação. Nos demais locais, o vencimento permanecia 500\$000 (quinhentos mil reis) com uma gratificação de 200\$000 (duzentos mil reis), igual a gratificação dos professores da Capital. Esta resolução apresentava vencimentos diferenciados para as mestras. Na Capital, elas passariam a perceber 600\$000 (seiscentos mil reis) com mais 200\$000 (duzentos mil reis) de gratificação. As demais professoras do interior da província permaneciam com 400\$000, só acrescentando a gratificação de 200\$000 (duzentos mil reis). Sete anos depois, na Resolução nº. 1215, de 26 de agosto de 1867, as professoras do ensino primário das cidades, vilas e povoações da província passaram a ter vencimentos iguais aos ordenados dos professores.

A década de 1870 foi considerada um período de grande efervescência intelectual e política e de intensa atuação da imprensa partidária que abriu caminho para debates sobre civilização, progresso e modernidade e para denunciar escândalos eleitoreiros. Grupos de intelectuais jovens atuavam no espaço público através de conferências para o povo, com o objetivo de educá-lo, e participavam dos debates inflamados nos jornais sobre questões partidárias e religiosas. A economia provincial apresentava crescimento apesar dos problemas sociais, principalmente de saúde pública devido às epidemias de varíolas e outras, e à deficiência de recursos médicos. Porém, desde a grande seca de 1845 até 1877, não ocorreram grandes intempéries que chegassem a prejudicar a economia provincial. Com relação à instrução pública continuava o mesmo discurso que o seu melhoramento demandava despesas incompatíveis com as finanças provinciais.

Na Assembléia Provincial ouvia-se a seguinte preleção:

Na época que atravessamos, quando já ninguém se atreve a contestar quão essencial é a instrução á vida social, política e econômica dos povos e a seu progresso material e moral; quando essa magna questão, attraíndo a atenção de profundos pensadores e dos governos de todas as nações do mundo civilizado, occupa um lugar distincto entre as de mais transcendencias; seria estranho que viesse repertir-vos, sobre assumpto, theorias que tão bem comprehendéis, e tantas vezes têm sido esplanadas, n'este recinto, pellos meus illustres antecessores.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Fala com que Excelentíssimo Senhor Barão de Ibiapaba abriu a 1.a sessão da 22 à legislatura da Assembléia Provincial do Ceará, no dia 1 de julho de 1874. Fortaleza, Typographia Constitucional, 1874.

Nesta declaração é suscitado a representação da instrução como “essencial à vida social”, o aspecto político e econômico, e é enfatizada não apenas a dimensão moral, mas também a dimensão material, iluminada pelas idéias positivistas de progresso material e ordem social. De forma eloqüente, o Presidente da Província ressalta uma outra representação ao definir a instrução pública como “magna questão”. No seu discurso esmerado, deixa um recado, lembrando aos seus pares que esse assunto já tinha sido apresentado em muitos outros discursos explanados daquela tribuna. Na realidade, pode-se constatar que essa retórica, recheada de “metáforas iluminadas”, serviu de mote na introdução de muitos relatórios da diretoria da instrução pública. Porém, toda essa teoria não surtia efeitos práticos, parecendo autojustificar-se.

Nesse mesmo discurso, o presidente, Barão de Ibiapaba, ressalta que os motivos financeiros não permitiam melhorar as condições do professorado, dando-lhe a remuneração que, “ao menos os colocasse salvo das necessidades ordinárias da vida”. Todavia, faz uma ressalva, que deixa brecha para outras interpretações, quando afirma que “a exigüidade dos vencimentos attribui-se, com razão, a pouca dedicação que, geralmente, se nota nos professores primários, pelo que respeita ao desempenho de sua nobre missão”.¹¹⁰

Outro Presidente também assim se refere ao tema:

É uma triste verdade que em geral o nosso pessoal docente não inspira a menor garantia por sua idoneidade intellectual. Não é elle o mais culpado deste estado de cousas. Sem incentivos, sem emulação, sem meios de decente subsistência, e sem títulos de consideração em nossa sociedade, qual será o moço distincto por sua intelligencia e moralidade, por mais que a vocação natural o chame ao magistério, que queira exercer as penosas funções e cumprir os seus deveres no ensino publico?¹¹¹

Analisando as diferentes argumentações sobre os vencimentos dos professores primários, percebe-se um discurso circular onde um grupo declara que os docentes de primeiras letras não se dedicam à função por que ganham mal, e outro grupo afirma que esses sujeitos ganham mal por que não se dedicam à função.

¹¹⁰ Ídem

¹¹¹ Relatório do Dr. Esmerino Gomes Parente em 2 de julho de 1875.

Uma análise minuciosa das condições econômicas, sociais e política da província cearense poderia explicar as contradições entre valorização formal da instrução e a prática de profundo descaso e negligência para com as escolas e os professores de primeiras letras. O prevalecimento dos interesses de um grupo em detrimento dos demais foi o responsável por engendrar as contradições de ordem social, que atuaram no sentido de fazer da instrução pública e dos professores, meros mecanismos de sustentação de interesses da elite governante.

Percebe-se, nas entrelinhas dos discursos, que havia uma grande resistência dos parlamentares às referências de reajuste dos professores primários, como fica visível na reflexão do diretor geral de instrução pública, Justino Domingues da Silva (1876-1878):

Não sei se è bem fundada a repugnancia do corpo legislativo provincial, quando hesita tomar as providencias de que carecem para collocar a instrução em pé de prosperidade e progresso. (...) Sejam porem quaes forem as razões de semelhante escrúpulo, não cessarei de chamar a attenção aos poderes publicos para algumas necessidades, cuja satisfação, me parece, ser a unica salvação da instrução publica. Estas necessidades são: 1º elevar o ordenado dos professores publicos; 2º. a fundação de uma escola normal; 3º retribuir os inspectores literários com uma gratificação remuneratória de seus serviços. (...) Não sei porque sorte de fatalidade a classe dos professores tem sido desattendida em seus justos reclamos contra os desfavores de sua precária posição, sobretudo quando se conhece que é absolutamente impossivel, que elles possam satisfazer as suas mais urgentes e imperiosas necessidades com o mesquinho ordenado que lhe paga a província!¹¹²

O diretor geral apresenta elementos significativos para a análise do contexto socio-político. Quais seriam os motivos da resistência, hesitação e escrúpulos do corpo legislativo que justificassem a não tomada das devidas providências para implementar o desenvolvimento da instrução pública? Seria perpetuar a elite intelectualizada no poder, não abrindo espaço à participação popular? Consistiria em evitar o fortalecimento de uma classe que representava um perigo latente para a manutenção do *status quo*? Seria desvirtuar os recursos da instrução para outros fins, nem sempre declináveis? Ou seriam os professores primários, pessoas de caráter duvidoso?

¹¹² Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província, Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa pelo Director Geral de Instrucção Publica Dr. Justino Domingues da Silva. (*O Cearense*, 30/05/1877)

O diretor aponta três medidas para salvar a instrução pública. Duas delas incidem diretamente na vida do professor: a melhoria do ordenado e da formação através da escola normal. A terceira incide de forma indireta, remunerar os inspetores literários para intensificar a fiscalização e controle sobre os docentes. Desta forma, se conclui que o diretor considera o docente o foco a que se devem direcionar as ações para melhorar a instrução pública. O administrador intensifica sua opinião de forma mais clara quando comenta que:

... Estes funcionários, que entram na carreira do magistério, cheios de vida e mocidade, e que encanecem no serviço publico, são de antemão condenados a passarem pelas mais duras privações ou quase miséria. (...) É triste que estes serventuários públicos, cuja vida é toda consagrada a incessante e penáveis trabalhos no exercício de suas funções, estejam reduzidos a vencimentos tão minguados, que nem mesmo são pagos em dia! Eles, que não podem por outro qualquer meio obter vantagens algumas, e que até soffrem a injustiça de não conseguirem um *acesso em sua carreira*! (...) Tenho, como principio, que, quando se trata de interesses tão vitais, como a instrução publica, o escrúpulo dos poderes competentes deve ceder ás conveniências do serviço publico, sem a menor hesitação, nas medidas que a necessidade reclama, muito embora para isso seja preciso qualquer sacrificio. (Grifo meu).¹¹³

A questão das condições econômicas desfavoráveis do professor continua sendo o centro das discussões nos anos de 1870. Vencimentos minguados e atrasados e falta de perspectiva e evolução na carreira (“acesso em sua carreira”) persistem a configurar e representar os docentes primários como “classe injustiçada” e “espezinhada”.

A Resolução nº. 1.381, de 23 de dezembro de 1870, apresenta uma redefinição de gratificação, agora diferenciada, levando em consideração não o sexo dos docentes, mas a localização das escolas. Os professores e professoras aumentariam os seus vencimentos com a implantação de uma gratificação de “cem mil réis (100\$000) para os de povoações, cento e cinquenta mil réis (Rs: 150\$000) para os de vila e duzentos mil réis (Rs: 200\$000) para os de cidades”. Essa gratificação seria convertida em ordenado para os professores e professoras que no espaço de dez anos consecutivos, tivessem aprovados “nas matérias do ensino” pelo menos cinco alunos. Seria incorporado, da mesma forma, a “gratificação extraordinária”, percebidas por alguns professores e professoras da província em virtude do Art. 42 da Lei nº. 743, de 22 de outubro de 1855. Esse artigo, já referido anteriormente, determinava que os professores recebessem uma gratificação que não excedesse a quinta parte do ordenado se por

¹¹³ Idem

dez anos consecutivos tivessem “desempenhado zelosamente seus deveres”. A única diferença é que pela nova lei seria estipulado o número mínimo de alunos aprovados em exame (em número de cinco), para garantir a gratificação.

O Regulamento de 19 de dezembro de 1873 não estabelecia um salário-base ao que se deduz que ainda se encontrava em vigor a Resolução nº. 937, de 16 de agosto de 1860 e a Resolução nº. 1.381, de 23 de dezembro de 1870. Também não apresentou novidades com relação à progressão dos vencimentos através de gratificações e adicionais.

A composição da remuneração ficou definida pelo salário-base que, de acordo com a resolução citada, era diferenciado tanto quanto ao sexo dos docentes quanto à localização da cadeira, definidas em categorias; pela gratificação por mérito da quinta parte de seu ordenado, nos mesmos moldes do regimento de 1855; pelo adicional de antigüidade correspondente à quarta parte do ordenado, por 25 anos de efetivo exercício. Os professores receberiam essa gratificação somente enquanto se conservassem no exercício da função. (Art. 57). Em caso de falecimento do docente, essa gratificação passaria à viúva, que a perceberia enquanto se conservasse “honestamente no estado de viuvez”.

A gratificação por mérito, garantida pela lei, deveria ser solicitada pelo professor que se considerava merecedor e que se enquadrava nos critérios estabelecidos pela lei. É o que se pode ver no ofício do diretor geral enviado ao Presidente da Província, reproduzindo um requerimento da professora da cadeira do sexo feminino de Fortaleza, Ursula Maria da Guerra Passos:

A supp.^e que, há quase dez annos exerce o cargo de professora, se julga em direito á gratificação annual, que por força de lei nº. 1.506 de 26 de Dezembro de 1872, auctorisou-se conceder aos professores públicos, que se distinguiram no magistério. A supp.^e, durante o tempo que exerce o cargo de professora, tem dado prompto nas matérias de sua aula 57 alumnas(...) durante sete annos, tempo que exerce o professorado nesta capital, tem dado constantemente discipulas preparadas nas matérias, que leciona. É assim que em 1870 apresentou 4 alumnas, em 1871- 5; 1872 - 4; em 1873- 8; em 1874 – 9; em 1876 – 12; 1880 – 10, as quais todas foram approvadas plenamente e algumas com distincção. Este resultado vantajoso á instrução publica não pode deixar de ser considerado como fruto dos esforços da supp.^a, do seu interesse pelo adiantamento de suas alumnas, da dedicação á profissão, que exerce e do zelo no cumprimento de seus árduos deveres (...) supp.^a se julga pelos serviços prestados com direito á gratificação de duzentos mil reis annais, como professora de Cidade. E, pois requer a V.S.^a que, na forma do artigo 20

do citado regulamento, § 15, 2ª parte, se digne propor ao Ex.^{mo} Senr. ° Presidente da Província o abono da dita gratificação á supp.^{as}.¹¹⁴

O regulamento de 10 de julho de 1881 apresentou um significativo melhoramento nos vencimentos dos professores. É a única das três leis analisadas que estabelece o valor dos ordenados dos professores e professoras de primeiras letras no seu texto. Os docentes efetivos habilitados por este regulamento: perceberiam o ordenado assim definido: 1ª categoria: 1:200\$000 reis; 2ª categoria: 1:000\$000 reis; 3ª categoria: 800\$000 reis e 4ª categoria: 700\$000 reis. (Art. 246). Os professores habilitados anteriormente continuariam a receber os mesmos vencimentos que antes lhes cabia. (Art.247). Pelo Art. 239, os professores interinos teriam vencimentos iguais a esses professores, enquanto que o professor substituto perceberia uma gratificação igual a dois terços do professor substituído.

A composição da remuneração consistia em vencimento base, uma gratificação anual aos professores públicos que se distinguissem no magistério, independente de tempo. Os professores das cidades receberiam até duzentos mil réis e os das povoações até cem mil réis. Essa gratificação poderia ser suprimida se os professores fossem considerados desmerecedores. Continuaria também em vigor a “gratificação de mérito” correspondendo à quinta parte dos vencimentos, nos moldes anteriores.

Esse regulamento enumerava os critérios considerados para avaliar o mérito do professor: assiduidade, confiança pública revelada pela “afluência de alunos e o adiantamento dos mesmos”, comprovado nos exames finais. Poderia também consistir “na fundação de caixas econômicas escolares, de cursos noturnos gratuitos, na composição de obras úteis sobre as matérias do ensino, em quaisquer serviços de ordem superior em benefício da instrução publica”. (Art. 253). Havia, ainda, outra possibilidade de aquisição de uma gratificação de 200\$000 (duzentos mil réis) anuais se o professor ensinasse “rudimentos de musica e exercícios de solfejo e canto, com aproveitamento pelo menos de 10 alumnos”. (Art. 248).

Permanecia o adicional por antiguidade (tempo de serviço) correspondente à quarta parte do ordenado para os professores que permanecessem no magistério. Essa gratificação passaria, em caso de morte do professor, à viúva e filhos menores e seria mantida

¹¹⁴ Ofício do Diretor Geral da Instrução Publica ao presidente da provincia em 03/01/1877 (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará)

apenas durante um trimestre. (Art. 254, 255 e 256). Uma inovação consistiu na adoção de prêmios pecuniários, garantidos aos professores públicos que escrevessem ou traduzissem livros. (Art. 257).

Com o intuito de promover a melhoria da instrução pública, de atrair para a docência de primeiras letras, pessoas mais capacitadas e amenizar a situação de quase indigência desses sujeitos, algumas medidas foram implementadas durante a segunda metade do período imperial. Essas iniciativas funcionaram mais a título paliativo, apesar de já estarem presentes nos discursos dos administradores provinciais, indicações da necessidade de transformar a docência numa “carreira mais lucrativa”. A primeira iniciativa nesse sentido foi a definição legal das concessões de licença remunerada e não remunerada, a doação de título de vitaliciedade e de jubilação.

Vitaliciedade

Prescrevia o Art.39 do regimento de instrução pública, de 2 de janeiro de 1855, que o provimento em qualquer cadeira seria considerado vitalício, depois de cinco anos de efetivo serviço, no caso de revelar o professor capacidade, idoneidade e aptidão para o ensino. Seria uma espécie de “estágio probatório”. Não havia uma definição de recursos e critérios utilizados para avaliar a capacidade profissional e aptidão para o ensino. Concretamente, apenas a idoneidade poderia ser atestada por uma autoridade. Mesmo com o título de vitaliciedade o(a) docente poderia ser demitido por “processo disciplinar”, por incapacidade física ou moral, judicialmente declarada, ou por “crimes particulares marcados na lei”. (Regimento de Instrução Pública de 2 de janeiro de 1855, art. 39).

Mesmo a vitaliciedade sendo considerada, pela maioria dos governantes provinciais, uma medida salutar para garantir a melhoria do nível de ensino e cobrar a eficiência do titular da cadeira, esta garantia foi muitas vezes questionada, ora de forma positiva, ora de forma negativa.

O Pe. Lino Deodato tinha a percepção de que a dependência de cinco anos para a vitaliciedade poderia tornar os professores vítimas de injustiças, diante das condições de vulnerabilidade e pobreza por eles vivenciadas, por ficarem à mercê das graças dos coronéis que faziam e desfaziam conforme os seus interesses.

Sendo deputado e professor de primeiras letras, Pe. Lino Deodato teve a oportunidade de lutar pelos interesses da classe dos professores primários. Segundo Sousa (1960), ele apresentou à Assembléia Provincial, na sessão de 23 de julho de 1856, um projeto de lei pelo o qual seriam considerados vitalícios todos os professores de 1º e 2º graus de ensino elementar desde o seu provimento nas respectivas cadeiras.

Defendeu seu projeto alegando que tal medida atenuaria o rigor das condições que pesavam sobre o professor, “já tão sobrecarregado de trabalho e obrigação”. Dando mais garantias e tornando o magistério uma atividade “menos odiosa”, estimularia para que pessoas mais capacitadas optassem pela profissão.

Esta proposta de lei sendo aceita evitaria que os professores, pais de família, fossem vítimas de “intrigas locais”, de “informações inexatas”, acrescentaria, de perseguições dos adversários políticos, e perdessem seus empregos. Mesmo com a garantia da vitaliciedade no ato da nomeação, os professores considerados incapazes ainda poderiam ser afastados de suas funções através do “processo disciplinar”. O projeto transformou-se na Lei de Nº756 de 5 de agosto de 1856 (SOUSA, 1960). Essa conquista dos professores não teve vida longa, pois o Regulamento de 1873 apresentava a definição do tempo da vitaliciedade nos moldes do regulamento de 1855, apenas acrescentando que os professores que tivessem direito à vitaliciedade, deveriam requerer o seu título ao diretor geral.

Com a lei regulamentar de 1881, houve uma redução do “período probatório”. O professor poderia requerer seu título de vitaliciedade depois de três anos de magistério se não tivesse sofrido pena disciplinar de remoção, suspensão, multa ou disponibilidade, não estivesse sujeito à acusação judicial, e quando provesse as cadeiras com “assiduidade e zelo” no cumprimento de seus deveres. Se o professor tivesse sofrido penas disciplinares de remoção, suspensão, multa ou disponibilidade, o tempo para a vitaliciedade só começaria a ser contado depois do seu cumprimento. O professor poderia perder a cadeira em virtude de

condenação judicial, por abandono da cadeira que excedesse trinta dias; quando condenado e julgado por crime contra a moral e os bons costumes.¹¹⁵

Concessão de licença

Com relação à concessão de licença, observa-se um sistema rigoroso e detalhado na execução desse direito. A centralização e controle através de uma estrutura administrativa extremamente hierarquizada é uma característica forte do governo imperial e que refletiu consideravelmente na forma de administrar as instituições públicas provinciais. Na instrução pública essa centralização e hierarquização é visível nos regulamentos que definem as competências de cada categoria, tendo como foco o controle da atividade docente.

O processo de concessão de licença definido no Regulamento de 1855, organizava-se da seguinte forma: O diretor geral poderia conceder quinze dias com ou sem vencimento; os inspetores literários, oito dias durante o ano em “casos urgentes e justificados”, podendo ser com vencimentos conforme os motivos alegados; e os inspetores de distrito poderiam conceder três dias. Um tempo maior seria concedido apenas pelo presidente da Província, através do diretor geral de instrução.¹¹⁶

O depoimento, a seguir, poderá ser ilustrativo para a demonstrar as representações que os(as) docentes faziam do processo de concessão de licenças.

“Soffrendo há muito de reumatismo, sem com tudo privar-me de dar aula por não me ter imposto o tratamento serio, em consequência de ser-me *muito penozo*, requeri uma licença, visto ser obrigado a deixar em meu lugar pessoa habilitada, paga a minha custa, ficando assim meu exíguo ordenado redusido a menos da metade, e eu sem recurso para tratar-me. (...) Não tendo até agora melhora alguma vou tratar de requerer uma licença de 50 dias para tratar-me convenientemente”.¹¹⁷ (Grifo meu.).

¹¹⁵ Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 10 de Julho de 1881, artigos 228, 229, 230 e 231.

¹¹⁶ Regulamento de 2 de janeiro de 1855, art.18 §10.

¹¹⁷ Ofício da professora de primeiras letras da cidade de Fortaleza, Francisco Clemente Barbosa de Moreira ao director geral da instrução pública, Desembargador Domingues José Nogueira Jaguaribe, em 22/01/1868. (Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará)

Pode-se perceber, nas entrelinhas do discurso da professora, um desabafo-denúncia das dificuldades e das condições exigidas pelo Estado para conceder uma licença, mesmo sendo por motivo de doença. Ela aproveita a oportunidade também para declarar o seu desagrado quanto à retribuição pecuniária a seus serviços, definindo-o como “exíguo ordenado”. Outro agravante apresentado pela professora era o fato de os docentes serem forçados a assumir responsabilidades que cabiam ao Estado, como pagamento de professor substituto, já que se tratava da manutenção de um estabelecimento público. Todos esses fatores tornavam “penoso” o requerimento de uma licença.

O regulamento de 1873 trouxe de novidade a concessão de licença, com todos os vencimentos e independente de atestado médico, ao professor que quisesse prestar concurso para qualquer cadeira. Quando a licença ou qualquer prazo, marcado ao professor nos casos de nomeação, remoção ou permuta, expirasse dentro das férias, o professor seria considerado em exercício desde que provasse com atestado do inspector literário, de distrito ou de qualquer das autoridades definidas pelo Art.25.

O regulamento de 1881 apresentou uma singularidade: foi o primeiro a ser elaborado por uma comissão de representantes do magistério, mesmo sendo do ensino secundário. Esse regulamento anunciou a concessão de algumas vantagens e garantias aos professores e foi também minucioso na definição dos deveres e penalidades.

Quanto à concessão de licenças, permanece o mesmo sistema dos regulamentos anteriores, apresentando, apenas, algumas alterações na forma de organização e detalhamento na definição de seus tipos. Dentre as mudanças apresentadas, considera-se relevante a determinação de que uma licença não poderia exceder a um ano, podendo ser concedido ordenado de até seis meses “por moléstia comprovada” e sem ordenado por mais de seis meses. (Art. 222). Nos demais casos, só poderia ser concedida licença com desconto no ordenado, que seria “da quarta parte até meses, de metade até mais de três meses”. (Art. 223)

Um acontecimento relevante foi a concessão de licença remunerada, uma espécie de “afastamento para qualificação”, aos professores interessados em se habilitar na Escola Normal. Pelo Art. 226, essa licença seria concedida a cinco professores por ano, ficando as cadeiras regidas por substitutos pagos pelo Estado. Caso o professor(a) não fosse aprovado(a),

ou perdesse o ano por faltas, teria cassada a licença e o período de afastamento não seria considerado na contagem do tempo de serviço.

Outra novidade instituída por essa Lei foi a regulamentação das faltas dos professores, sendo classificadas de: - abonadas, justificadas e injustificáveis. Seriam abonadas as faltas: ocasionadas pela prestação de serviço público gratuito e obrigatório, por “enojamento, em caso de morte de cônjuge, ascendente, descendente, tio irmão ou cunhado”, por casamento do professor, não excedendo de três dias e por “moléstia”, não excedendo de três dias”. Pelo Art. 217, essas seriam contadas como tempo de serviço efetivo. Poderiam ser justificadas as faltas motivadas “por molestia attestada por facultativo, quando for por mais de oito dias; por serviço em comissão espendiada, incumbida pelo governo; por acesso ou remoção as que não excederem o prazo de que trata o Art. 2”. As faltas por motivo de suspensão e as consideradas injustificáveis seriam descontadas.

Ainda não existia, para a “classe do professorado”, qualquer tipo de amparo social. Esse direito só foi garantido pelo regulamento de 1881. Por essa lei os professores públicos, logo que fossem declarados vitalícios, “teriam direito ao adiantamento de uma quantia necessária para fazerem sua inscrição no *Monte Pio Geral* dos servidores do Estado, descontando-se-lhes mensalmente a décima parte do ordenado até o pagamento integral aos cofres provinciaes”. (Art. 251).

Jubilação

Quanto ao direito à jubilação, nos três regulamentos estudados as aposentadorias concedidas aos professores públicos continuariam a ser reguladas pela Lei Nº 465, de 26 de agosto de 1848, que define o tempo de vinte e cinco anos de “serviço efetivo com aproveitamento”, para o professor ter direito a requerer jubilação com o ordenado por inteiro e a jubilação com ordenado proporcional aos professores que fossem impossibilitados de exercer sua função antes de completar vinte cinco anos de exercício e que tivesse mais de dez anos de serviço. Antes desse período seria demitido por impossibilidade de exercer a função. A jubilação poderia ser determinada pelo Presidente da Província, sob proposta do diretor, ou

requerida pelo professor. Não seria contado para jubilação o tempo empregado fora do magistério.

Pelo Regulamento de 1881, no seu Art. 232, os professores públicos com mais de dez anos de serviço poderiam ser jubilados nas seguintes condições: Com mais de 60 anos de idade e por “moléstia” quando impossibilitados de continuar a exercer o magistério. Nesses termos, a jubilação seria concedida com ordenado e todas as gratificações aos que contassem mais de 30 anos de efetivo serviço e se achassem impossibilitados de continuar a exercê-la; com o ordenado por inteiro aos que contassem mais de 20 anos de serviço; com o ordenado proporcional, aos que contassem menos de 20 e mais de 10 anos de efetivo serviço. O ordenado da jubilação seria o mesmo da categoria em que o professor tivesse exercido sua função por 25 anos de efetivo serviço.

Para jubilação seria contado o tempo de exercício em cadeiras públicas por nomeação interina e na qualidade de adjunto. Poderia ainda computar a quarta parte do tempo de serviço em aulas noturnas quando remuneradas. O Conselho de Instrução poderia ainda computar até dois terços do tempo de serviço em cursos noturnos gratuitos, freqüentados por mais de vinte alunos.

O diretor geral, Amaro Cavalcante(1881-1883), apresentou críticas ao regulamento de 1881 por este deixar em aberto muitos direitos e garantias do professor sendo necessário considerar “conjuntamente, em vigor, toda legislação anterior, que regula[va] no caso”.

... sou, (todavia) do parecer que se deve enlarguecer mas o círculo de vantagens reconhecíveis; em favor do professorado actual. Não considero meio regular de nobilitar uma classe, começando pela sua depressão e menosprezo. O professorado actual merece, sem duvida, mas do que isto. Bom ou mal preparado, é a classe que há de educar a infância, a mocidade cearense, talvez ainda além do século actual; e não é justo que, em quanto a lei continua a crear-lhe augmenta de deveres, lhe negue, por outro lado, ao menos uma certa cooparticipação nas novas vantagens, que estabelece para os professores ad futurum. Semelhante rigor, na prática cimentará o effeito favorável de suffocar no espírito daquela classe qualquer motivo de emulação toda a vontade de sobressahir no exercício do cargo.¹¹⁸

E lembrava ainda que

¹¹⁸ Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Publica da Província- Dr. Amaro Cavalcante em 21/05/1882. (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In: Arquivo Publico do Ceará).

Um professor de povoação, por exemplo, ainda que possuído dos melhores desejos e esforços, sabe, de ante mão, que ahí terá de estacionar toda sua vida com o insignificante salário de quinhentos mil reis anuais, somente, seja, muito embora, qual for à excellencia de sua conduta e serviços prestados.¹¹⁹

Enfim, as leis e relatórios analisados e que fazem referências às condições materiais dos professores de primeiras letras expressam intencionalidades e representações de uma classe dominante, que tem como objetivo veicular conteúdos que fornecem uma base simbólica com o intuito de homogeneizar e constituir uma identidade social. Em todos os relatórios, quando tratam da instrução, comentam-se as condições sociais dos professores de primeiras letras. A relação do ofício de mestre à indigência é reiterada em vários documentos dos Presidentes de Província. Essas definições compartilhadas pelos membros do mesmo grupo terminam por construir uma visão consensual desses sujeitos para esse grupo.

Os mestres de primeiras letras eram citados como filhos de pessoas simples e, como tais, a educação seria a sua única herança, a qual inevitavelmente transferiria aos seus filhos. Para destacar algumas referências, no Relatório de 1864, o Presidente da Província, Lafayette Rodrigues Pereira, comenta a necessidade de ampla difusão do ensino primário e de garantir-lhe “excelência” e “pureza”, anunciando, como solução, a multiplicação do número de escolas e entrega do magistério a pessoas “morigeradas”, com as habilitações necessárias para exercer a “magna função”, afirmando que:

A primeira condição para ter bons mestres é *fazer do professorado uma carreira digna e vantajosa*, que, garantindo meios decentes de subsistência e assegurando o futuro, atraia e chame as verdadeiras vocações (...) A vida obscura do mestre escola que sujeita-o a um trabalho penoso, infringe-lhe no presente duras privações e promete-lhe o futuro a pobreza. (CEARÁ, 1864, p.23).(Grifo meu.).

¹¹⁹ Idem.

Já o diretor geral de instrução pública, Pe. Hyppolito Gomes Brasil (1865-1866) afirma que: “A profissão de mestre-escola é um das menos lucrativos em nosso País a que só abraçam os moços pobres e privados de recursos” (CEARÁ, 1865). Essa mesma percepção é apresentada pelo Presidente da Província, Freitas Henrique, em 1870:

A mesquinha retribuição de 900\$000 nas aulas sitas nas cidades, de 700\$000 nas das villas e cabeças de comarca, de 600\$000 nas villas e 500\$000 nas das simples povoações, longe está de assegurar ao professor os estrictos meios de subsistência”. Tem elles, é certo, a vantagem da jubilação, mas o que se lhe concede com esse beneficio? Mesquinha pensão; de ordinário no fim da vida, quando o corpo e o espirito estão fatigados, quebrantados pelos labores, pelos infortúnios, pela pobreza, pelas mil difficuldades que surgem para o que vive dia a dia a paciência e do trabalho. Daí resulta que poucos dentre os mais habilitados pelos talentos e pela illustração seguem a carreira do magistério. (...) à excepção das aulas situadas em cidades e villas mais importantes, onde se faculta á intelligencia do professor (de ordinário com prejuízo do serviço publico), d’outro meio lucro, além dos vencimentos do magistério, as demais, salvo quando attrahem conveniências de família, de saúde, ou outras desta natureza, não são procuradas pelos que melhor podem desempenhar a árdua e penosa tarefa do magistério.¹²⁰

Acrescenta ainda:

“Estimule-se o zelo dos professores, dividindo-se as aulas em diversas categorias, conforme a importância das respectivas sedes, e regulando-se o acesso de maneira que a classe superior, com avantajados vencimentos, sejam chamados os mais hábeis, depois de certo tempo de exercício, effectuando-se a escolha de entre os indicados em uma lista organizada pelo conselho director da instrução publica”. (Idem).

Apesar dos vencimentos não poderem ser considerados o único indicador de valorização profissional, qualquer política de valorização passa pelo aumento da remuneração.¹²¹ Até porque, como se pode ver nos documentos analisados, o fator econômico se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso de outros fatores a ele agregados, como é o caso das condições de trabalho.

¹²⁰ Relatório apresentado ao Exmo.sr. Coronel Joaquim da Cunha Freire, 2º Vice-Presidente da Província do Ceará, pelo Desembargador João Antonio d’ Araújo Freitas Henriques, no ato de passar-lhe a administração da mesma em o dia 13 de dezembro de 1870. Fortaleza: Typographia do cearene, 1870.

¹²¹ No conceito tradicional, distingue-se de vencimento pela inclusão das vantagens percebidas pelo servidor (BALZANO, 2005).

O regulamento de 1881 começa a delinear um programa de garantias e vantagens no intuito de dar mais segurança ao professor primário, todavia elas tornam-se insignificantes diante de uma realidade cruel de pobreza e desprestígio social da “classe do professorado”.

Os dados empíricos, apresentados e interpretados, favoreceram a percepção dos avanços e recuos, permanências e mudanças que serviram para indicar a existência acanhada e assistemática de iniciativas com o intuito de promover a valorização dos docentes de primeiras letras.

Tanto os regulamentos como a legislação construiu e se constituiu de representações sociais da atividade docente. Algumas representações da legislação apontavam elementos indicadores de desenvolvimento profissional e outras apresentavam elementos descaracterizadores desse processo, produzindo, assim, uma ambigüidade na estruturação de um modelo de atividade que exigia conhecimentos específicos, mas que era tratado como mero funcionário burocrático do Estado.

A concepção de docência, que adveio dessa ambigüidade, está relacionada aos projetos político-sociais de uma “elite iluminada” e foi internalizada pelo professor a partir do discurso que o definia, diante da necessidade de compreender sua própria prática profissional, sem muitas vezes ter consciência do seu verdadeiro significado.

A estatização da atividade docente foi um passo rumo à profissionalização, porém, esse processo não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação “deontológica”¹²² da profissão (NÓVOA, 1991). A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Estado, através de seus representantes, explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência como um grupo profissional que se autodetermina e se autocontrola.

Alguns elementos poderiam ser considerados indicadores de um processo de profissionalização dos docentes, como o cargo único, ou seja, “dedicação exclusiva” à atividade docente, a jornada de trabalho com tempo integral e o ingresso exclusivamente por concurso público. O Regulamento de 1881 apresenta um leve indício de progressão pela possibilidade de mudança de categorias das cadeiras realizadas através de concurso e por

¹²² Deontologia – “Conjunto de normas e procedimentos próprios de uma determinada categoria profissional que, seguido pelos seus membros serve para garantir a uniformidade do trabalho e a ação do grupo”. (Aulete, Dicionário Digital)

meio da definição de critérios de evolução. É anunciada a formação na Escola Normal, porém, não há referência à evolução a nível de qualificação e titulação.

Outros elementos serviram para descaracterizar e distanciar esse processo, como a ausência de uma formação inicial em espaço específico – o exame de capacitação representava a única forma de qualificação do ofício –; a ausência de uma progressão funcional e hierarquia dos cargos na “carreira docente”; o melhoramento do salário correlacionado a incentivos e parcelas autônomas (abonos e gratificações), adicionais por “antigüidade” (tempo de serviço) e gratificações por mérito, promoção que ocorria apenas a nível de vencimentos. Esses benefícios restringiam-se a mecanismos de compensação, porém descaracterizavam a constituição de uma carreira e o processo de desenvolvimento profissional. Contraditoriamente, nos discursos dos dirigentes em seus relatórios provinciais, o mestre é freqüentemente lembrado. A existência de uma valorização apenas no campo retórico poderá servir para dissimular a deficiência da própria política educacional em assegurar um salário digno aos docentes.

Em termos de remuneração, as condições oferecidas não compensavam, por estar em desacordo com o trabalho e a responsabilidade, além do mais a possibilidade de progressão na carreira (reconhecimento social e financeiro do esforço) não representava uma expectativa de um futuro promissor.

Outro indicativo de descaracterização do processo de profissionalização é o controle da atividade (determinação de rotina, tempos, conteúdos, métodos e avaliação) por pessoas alheias ao magistério, a nível de espaço físico e de atividade docente, com a função de controlar e fiscalizar. A falta de autonomia gerava, na verdade, um processo de “funcionalização” da função docente.

Mesmo alguns professores possuindo uma melhor formação, como é o caso dos clérigos, percebiam os mesmos ordenados. O que prevalecia era uma pequena progressão tendo como base os critérios de desempenho e antigüidade (tempo de vida funcional do professor). A titulação a nível de ensino superior definia naturalmente o professor a nível secundário.

4.4. Deveres e penalidades: remoção, suspensão e demissão.

Na estruturação e regulamentação da função docente, os termos normativos que definem deveres (obrigações) e penalidades a que ficam sujeitos os professores (repreensão, multa, remoção, suspensão e demissão), impostos nas faltas e infrações disciplinares, podem ser considerados elementos que contribuem para se delinear traços constituintes da identidade profissional. Isto é, ao se definir deveres e proibições de uma categoria profissional, fica naturalmente implícito um perfil de comportamento idealizado para esse grupo.

Os três regulamentos analisados apresentam um capítulo especificando os deveres dos professores referentes ao desempenho profissional e à conduta pessoal; como também as proibições. Quanto ao desempenho profissional, é destacado “manter nas escolas o silêncio, a exactidão e a regularidade”, participar aos inspetores quando impedidos de dar aula, organizar orçamentos das despesas, remeter mapa nominal dos alunos matriculados e sua respectiva frequência e aproveitamento. O regulamento de 1873 acrescenta a responsabilidade do professor(a) de, juntamente com o inspetor de distrito, inventariar os móveis e utensílios da escola quando ao assumi-la ou deixá-la. O regulamento de 1881 enfatiza a responsabilidade do professor pelo “desaparecimento ou deterioração culposa” dos objetos da escola, pela fiscalização e conservação dos objetos fornecidos aos alunos pobres.

Com relação à conduta, exige-se do professor “apresentar-se decentemente vestido” e pontualidade na execução de sua atividade. No regulamento de 1881, inspirado nas novas idéias pedagógicas, oriundas da Psicologia, orienta-se o professor a “preferir meios brandos e só castigar fisicamente depois de esgotados outros meios e ao recompensar ou punir, nunca se inspirar em sentimento de afeição ou aversão”. Esse regulamento inaugura o uso de um boletim informando aos pais o comportamento, assiduidade, aplicação e aproveitamento dos alunos. Assim, abria-se aos pais a oportunidade de participar e acompanhar o desenvolvimento intelectual e moral dos seus filhos. Ao professor também era permitido propor alterações no regimento ou métodos de ensino que julgasse vantajoso.

Influenciado pelos anseios dominantes de higienizar e disciplinar a sociedade, esse regulamento rezava também que os professores deveriam “vacinar ou fazer vacinar os alunos” e se esforçar para que os mesmos adquirissem hábitos de ordem, atividade, economia, asseio e polidez para tornarem-se civilizados e, conseqüentemente, bons cidadãos.

No regulamento de 1855 era proibido ao professor(a) ocupar-se ou ocupar os alunos em “misteres estranhos ao ensino”, ausentar-se no período letivo sem autorização, consentir a leitura de livros não aprovados. O regulamento de 1873 acrescenta a proibição de darem aulas particulares e aceitar “qualquer emprego ou comissão incompatível com o magistério”, qualquer profissão comercial ou industrial e advocacia (Art. 11). Era impedido também ao professor corresponder-se oficialmente com a Presidência sem ser por intermédio do diretor geral. Pode-se inferir que, se houve a proibição é porque havia tentativas dos mestres de se aproximarem do Poder Executivo para fazer reivindicações e a burocratização seria uma forma de obstáculo.

As penas impostas pelo diretor geral ou pelo Conselho Diretor eram graduais, dependia do nível de gravidade da falta cometida pelo professor: “admoestação (aconselhamento), repreensão, multa, suspensão e perda da cadeira”. Apenas o regulamento de 1881 detalha os casos em que cada pena deveria ser aplicada.

Mesmo o professor tendo conquistado a vitaliciedade poderia perder a cadeira quando “condenado às penas de galés ou prisão, por crime de estupro, rapto, adultério, roubo ou furto”, ou outros crimes “que offendem a moral pública ou a religião do Estado”. Os professores e diretores poderiam também ser multados quando deixassem de cumprir o regulamento, variando a multa de cinco a vinte mil réis (5\$000 a 20\$000) e, na reincidência, o Presidente poderia fechar a escola.

Quando a acusação estava relacionada ao desempenho do professor(a), o diretor geral informava o Presidente da Província, solicitando as medidas cabíveis, como no caso abaixo, relatado pelo diretor Thomas Pompeu de Sousa Brasil:

O anno passado levei ao conhecimento do antecessor do Exmo. Senrº Vasconcellos, hua denuncia que me foi passada pelo então Juis de Direito interino de Crato o Inspector das aulas publicas daquela comarca, o Dr. Marcedo, contra o professor de Primeiras Letras naquella villa, não só pela sua notória inhabilidade para exercer o magistério, como pelo relaxamento e abandono em que tem deixado cahir sua escola a ponto de só ter meia dusia de alumnos. Esta denuncia que levei ao conhecimento do Exmo. Senº Presidente foi acompanhada de officios do mesmo professor, serão outros tantos corpos de delicto contra elle, pelos vergonhosos erros de orthografia, que nellas denotarão, pedia então ao S. Exma. que houvesse de mandar proceder contra esse professor. (...) estou inteiramente convencido de que

visto os authos da carta, principalmente do professor de primeiras letras, que he inteiramente incapaz de tal emprego.¹²³

Nos casos mais graves, para que o Conselho Diretor julgasse uma infração disciplinar deveria ser apresentada ao diretor a acusação, por denúncia ou requerimento. Julgada procedente a denúncia, seria convocado o Conselho Diretor ou de Instrução¹²⁴ para tomar conhecimento da acusação. O acusado seria ouvido por escrito, dentro do prazo de oito dias. Depois o Conselho de Instrução interrogaria o incriminado e ouviria as testemunhas que soubessem do fato, quando este não estivesse provado por documento, sendo seus depoimentos tomados sob juramento e por escrito. O indiciado poderia contestar as testemunhas e requerer outras para o esclarecimento do fato. Após esse processo, o Conselho decidiria a pena que deveria ser imposta. O Conselho, em sessão secreta, applicava a pena conforme a gravidade da falta. No caso de demissão o Conselho não podia decretar a pena, pois teria que submeter sua decisão ao arbítrio do Presidente da Província.

Muitos professores eram chamados a responder as acusações que lhes eram feitas. Muitas delas deviam-se a intrigas políticas, como no caso do professor de primeiras letras, João Brígido, que assim se pronuncia:

Respondo ao officio dessa directoria de 31 de Dezembro findo em que me ordenou V. S. que respondesse sobre accusações que me fez o inspector municipal desta Villa em officio dirigido a V. S, com cuja causa se dignou honrar-me (...)Cumpre agora deprecar a V. S. em meo favor aquella indulgência, de que se faz credora essa *classe miserável da sociedade Cearense, classe de proletários* geralmente faltar, a quem escapa a menor esperança de melhorarem o futuro; *classe amesquinhada, aviltada* – os professores de Primeiras Letras, mas digno de melhor sorte – considerando-se que são elles, que incontestavelmente, não obstante a minguido paga, o papel triste, que se thispor representar (...) Não somos nós, os preceptores da mocidade, quem empregamos a sociedade da corrupção, de que está eivada; ao contrario soldados da civilização marcham sempre a vante, como os soldados da Convenção, mal pagos, trapilhos, (...) com fome, mas sempre trabalhando. E que nos resta de esperanças para nossas famílias quando a morte nos arrebatat? Nada. Na conduta magistral senhor, consomme-se a mocidade, e tudo quanto vale a energia e vitalidade do homem: ao cabo de annos a saúde esta minada e o espirito precocemente perdido, depois vem a velhice, a fome, e a miséria; e nessa fatal situação nem um riso de gratidão daquelles, que forão o objecto de nossa penosa fadiga, compensa o horror

¹²³ Do Diretor Geral de Instrução Publica Thomas Pompeu de Sousa Brasil ao Presidente da Província Dr. Cacimiro José de Moraes Sarmiento, em 19 /01/1848. (CAIXA DE DOCUMENTO PROFESSORES DE 1ª LETRAS DE BARBALHA, JARDIM E SÃO BENEDITO À DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 315, 1841 -1888, In: Arquivo Publico do Estado do Ceará).

¹²⁴ Denominação recebida no regulamento de 1881.

tão paupérrimo. Não é V. S. tão ilustrado, que devo tocar em objeto desta ordem (...) mas tantos defeitos, tantas vezes se attribuem aos professores...¹²⁵ (Grifo meu)

Fica claro, no texto acima e em outra passagens do extenso ofício do professor de primeiras letras, que as acusações feitas não se referem a problemas de incapacidade profissional, mas a uma suposta conduta irregular do docente. João Brígido, de pensamento liberal, criticava a exploração sofrida pela “classe de professores” que ele denominava de “classe miserável da sociedade cearense, classe de proletários e classe amesquinhada e aviltada”. Quando o professor afirma que “Não somos nós, os preceptores da mocidade, quem impregnamos a sociedade da corrupção de que está eivada”, ficam evidentes os motivos da denúncia: O docente está sendo acusado de corromper os seus alunos. Esta acusação é bem típica das realizadas devido a intrigas pessoais. O texto sugere diferenças e desentendimento entre o inspetor municipal e o professor e apresenta claramente o descontentamento do professor devido à má remuneração, à falta de reconhecimento social de sua atividade e à falta de perspectiva de futuro.

Os professores utilizavam os ofícios também para dar parecer sobre as mudanças no regulamento e sugerir alterações, procedimento legalmente garantido a partir do Regulamento de 1881, no seu Artigo 244, §14. Isto ocorria devido, principalmente, à grande resistência apresentada por alguns docentes às mudanças implantadas pelos novos regulamentos, como é o caso do professor de São Bernardo das Russas, que apresenta um extenso ofício ao inspetor geral de instrução pública, tecendo considerações sobre vários artigos do Regulamento de 1881, que ele julga como causador de sérios embaraços no desempenho de sua função. O texto é longo, mas ilustra o descompasso existente entre o que rezava a legislação e as dificuldades apresentadas pelos professores em colocar em prática as prescrições legais.

“O estudo meditado do novíssimo Regulamento Orgânico da Instrução Publica a do Regimento Interno das escolas suscita-me diversas dúvidas, cujas soluções quero do seu conselho e autorização de seus legítimos superiores hierarchicos”. (“...”) Reitero a

¹²⁵ Do Professor de 1^{as} Letras de Barbalha, João Brígido dos Santos ao diretor de instrução pública do Ceará Thomaz Pompeu de Souza Brasil em 10/02/1854. (Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1^a Letras de Barbalha, Jardim e São Benedito, Caixa:315, in Arquivo Público do Estado do Ceará).

minha consulta e espero de V.S.a uma orientação segura para que possa eu seguir caminho plano e sem tropeços”.

O art. 92 do Regulamento determina que o professor elimine da matricula o alumno que sem participação faltar à aula consecutivamente por 20 dias”. He respectivamente da faculdade que me confere o art. 225, § 14 para fazer algumas considerações. Se é justo e pode ser observada esta prescrição quanto aos alumnos que moram no perímetro da cidade e em subúrbios, é pesada e rigorosa para os que demoram á grandes distancias de 2, 3, 4 e mais quilômetros. E em sertões muitos são os alumnos que desta distancia frequentão a escola. A enchente na estação chuvosa é uma grande dificuldade para ter nestas condições, a pobreza outra para me o obrigarem a estas longas cabulas. E só por isso que a benevolência devia cahir protectoramente a estes não os eliminando da escola. E penso assim, apesar de ser uma dificuldade para mim...”.

“O § único do art. 74 determina que “para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos terminar ao meio dia”. Mas, pergunto, se o alumno comparece não ás 9 horas, e os não deve comparecer, mas as 10 horas ou mais tarde ainda? Devo dar-lhe ingresso? (...) Sendo que devo dar preferênciã ao espírito da lei sobre sua letra. Qual o espírito da lei? Consulta esta a tenra idade da criança, consulta ao desenvolvimento biológico da criança e determina que assistirá ao trabalho por mais de doze horas, mas se chega a hora mais adiantada parece ser justo em beneficio do mesmo e não sendo prejudicial ao alumno que sua demora na escola se prolongue um pouco mais tanto mais tarde a sessão. Sendo que supporte alegremente até uma hora da tarde”.

“O art. 13 § único do Regimento dispõe um recreio de uma hora para os alumnos, facultando-lhes toda liberdade de actos e exercícios (...) Alguns pais de família alheios aos modernos meios de ensino, no novo regimento interno das escolas, ao alcance de medidas declaradas vantagens individuais e sociais... (ilegível) [o professor afirma que os pais apresentam uma forte rejeição por não admitir distrações e brinquedos na escola e declaram que retirarão seus filhos se eles continuarem frequentando o recreio] (...) Vai mais adiante este facto que qualifico de um pensamento impertinente”.

“Pelo artigo 76 do Reg. foram absolutamente abolidos da escola os castigos corporais, como offensivos ao corpo e ao espirito da criança. Os modernos educadores, entre nos o eminente propagandista Barão de Macahubas, agitavam a opinião deslizando-a para a abolição do castigo physico, e conseguiram que o preceito da experiência se tornasse um preceito legal, pois um grande avançamento. Entretanto pais de famílias há, que ameaçam retirar seus filhos da escola, se o professor os não castigar! Lanço esta nota sem comentários. É impertinente e ilegal a exigência, com o que não posso, nem devo conformar-me por alem do que prescreve o 25º, do art. 78; não mensalmente, mas diariamente (?) [acompanho] com pais de famílias a applicação de seus filhos, lançando em suas escriptas as notas que merecem, nota pelas quais se podem dirigir e castigar os filhos, se convencerem que não se applicaram devidamente. Cumprir a lei a pesar de tudo é a compreensão com a terminante disposição do art. 172”.

“O § 3 do art. 61 do Regulamento pede os sertões e centro ser rigorosamente observado. Ou matricularéi em um numero limitado de alumnos, ou aceitarei matricular alumnos não vacinados. Não temos medico vaccinador; para inocular as vacinas. O que devo fazer? Nestas condições, penso que andarei bem seguindo o 2ª (...) É o que tenho feito.

“O § 2º do art. merecia muita attenção. Ao iniciar os trabalhos deste anno, deixei a vista da lei, de matricular, mas o ausente sem frequência dez alumnos de 14 annos. E logo fiz a V.S.a uma consulta que não tive resposta. Tenho agora que remeter o mappa a ser feito quanto ao movimento de minha escola. Fil-o muito contrariado. A

vista disto e da disposição legal vi-me na necessidade de ordenar aos alumnos n'aquellas condições que não voltassem á escola. Fil-o muito contrariado e a este acto oppunha-se o Sr. Inspector Escolar. Cumpri a lei e submetto o mesmo acto á aprovação de V.S.^a, quem devo esperar soluções as minhas duvidas e a aprovação aos meos actos. Todos meos esforços, todas as minhas energias convergem para um fim único: o fiel cumprimento de meos deveres – apesar de tudo- no espinhosissimo cargo de professor primário”.

“De minhas exigências desgostam-se alguns pais de família, retiram seus filhos sem instrucção, pois que a obrigatoriedade do ensino é letra morta. Mas o que fazer? Satisfazem-os em tudo? Não posso; não devo. Cumpro a lei. Tenho por demais cansado a atenção illustrada de V.S.^a”.

“Submetto respeitosamente as minhas duvidas, esperando propta solução. Do espírito altamente patriota e illustrado de V.S.^a espero luz que deve guiar os meus passos por senda segura”.¹²⁶

É evidente o descontentamento do professor com o regulamento. Sutilmente, ele denuncia a falta de benevolência para com os alunos que não podem ter uma frequência regular; a falta de flexibilidade e de autonomia dos professores para decidirem horários e tempo de permanência dos alunos na escola, expressa quando ele questiona se deve dar preferência ao “espírito da lei sobre sua letra” e interroga qual o espírito da lei.

As modernas pedagogias enfatizavam a necessidade de considerar a tenra idade do educando, criando intervalos para o lazer, surgindo assim, o recreio, e abolindo os castigos físicos. Estas duas inovações sofreram uma maior rejeição tanto por parte do professor como dos pais de alunos, por serem consideradas um risco à manutenção da autoridade do docente e à conservação da ordem escolar. Percebe-se certa resistência do professor contra os “modernos educadores” e os “modernos meios de ensino”. Isto fica mais evidente em outros ofícios do mesmo professor, onde reitera o seu descontentamento e cobra medidas cabíveis:

Tenho a honra de lavar ao conhecimento de V.S.^a occorências que actualmente se dão minha escola, relativamente a substituição do castigo physicos pelos morais: art. 50 do Regulamento da Instrução Publica. Não sei si por falta da boa educação domestica da maior parte dos meninos deste lugar, ou se por algum outro motivo, os castigos moraes por si só não produzem o effeito desejado, e tanto assim que muitos commettem faltas de propósito para se collocarem de juelhos, em pé, ou tomarem qualquer posição ou trabalho, o que tudo lhe serve de distracção pelo riso que provoca a outros às posições, ou o cynismo do castigo. Accresce mais, que alguns

¹²⁶ 2ª Aula publica do ensino primário da cidade de São Bernardo das Russas – O professor José Casimiro Delgado Perdigoão ao Inspector Geral da Instrução Publica do Ceará Dr. Amaro Cavalcante, em 8/03/1882. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de São Bernardo das Russas, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará).

pais já têm tirado seus filhos da escola por ter o Professor os mandado por de juelhos em presença de todos, como castigo. Tendo eu levado ao conhecimento das atuais rasões da substituição do castigo das faltas e desobediências dos alunos, aquelles me autorisção por escripto á corrigir a seus filhos com palmatoadas, e por isso queira V.S.^a deliberar si devo seguir rigorosamente nesta parte o Regulamento, em prejuízo da instrucção, ou accomodar-me as circumstancias do lugar, aceitando ao pedido dos pais de meus alumnos em proveito da educação de seus filhos.¹²⁷

“Já por muitas veses tenho officiado à V.S.^a sobre negócios convenientes a minha escola, já por muitas veses tenho abusado da preciosa attenção de V.S.^a, mas é preciso voltar. (...) Entre os diversos negócios de que occupo-me é o principal a abolição dos castigos phisicos. (...) Encontro franca e formal opposição da parte dos senhores pais de família, que vão a pouco e pouco retirando seus filhos de minha aula, por que não são castigados; encontro sérios embaraços da parte do meu collega da 1^a cadeira, que sem ligar importância alguma à disposição da lei, e de uma escola particular, onde a abolição dos castigos phisicos não tem lugar”. (...) Ora a apposição dos senhores pais de família, e o procedimento dos outros professores causa-me grande difficuldades. Vejo dia a dia diminuir o numero de meus alumnos tudo isto por que procuro ser exato cumpridor de meus deveres – o que não os agrada. De novo peço a providencias, ou seja, cumprindo a lei por todos, ou permissão de usar para mim de castigos phisicos.¹²⁸

O professor declara oficialmente que alguns colegas ignoravam as determinações legais, o que o deixava em sérias dificuldades com os pais dos alunos, que preferiam o modelo tradicional de ensino, baseado nos castigos físicos como forma de disciplinar os corpos e as mentes dos educandos, pensamento típico de uma sociedade que valoriza os laços paternalistas de submissão, o autoritarismo e patriarcalismo.

¹²⁷ Segunda Escola Pública do Sexo Masculino de São Bernardo de Russas – Professor José Casimiro Delgado Perdigão ao Director Geral da Instrução Pública, em 06/08/1874.

¹²⁸ Idem.

4.5. Das condições de trabalho: o “zelo e empenho” do docente como recurso contra a precariedade

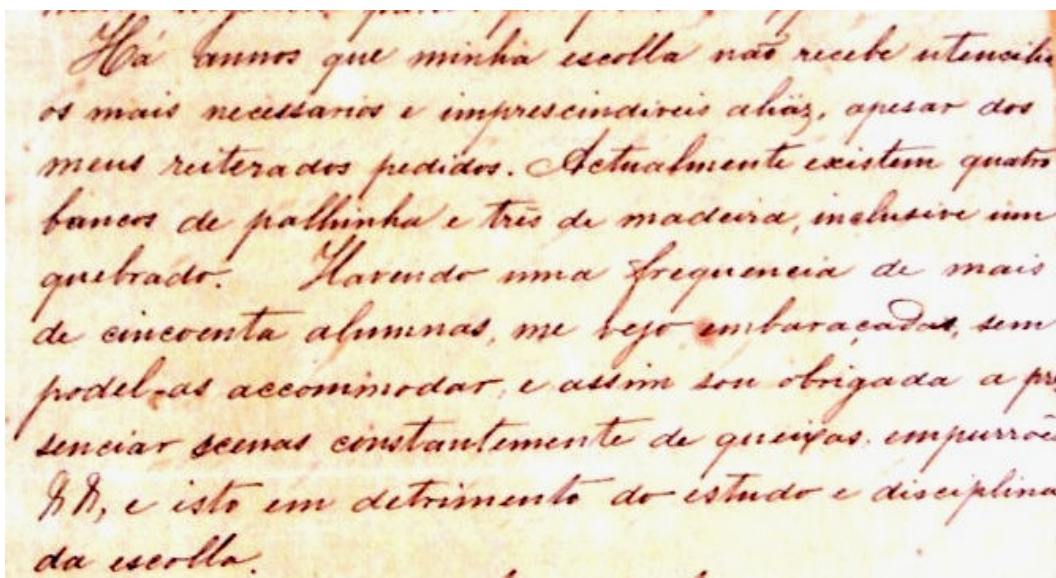


Fig. 4 – Trecho do ofício da professora da 1ª Escola de Fortaleza, Isabel Rabelo da Silva, em 25 de agosto de 1879.

Analisar as condições de trabalho dos professores de primeiras letras é de fundamental importância para se compreender como se constituiu o seu ofício. As condições materiais de existência de um profissional poderão ser elementos relevantes para se perceber as relações de poder existentes no tecido social, pois uma profissão não é alheia ao lugar que ocupa na sociedade (NÓVOA, 1991). Além do mais, as condições de trabalho e de vida de um profissional poderão repercutir nos tipos e formas de representações a ele associadas.

Desenvolia-se o ensino, em todo o período do Ceará provincial, numa precariedade generalizada. Segundo o diretor geral de instrução pública, Carlos Augusto Peixoto de Alencar¹²⁹, o mal era geral em todas as aulas da Província. Não havia prédios escolares, móveis, utensílios, livros e demais materiais. Tanto na capital como no interior, o estado de pobreza, atraso e precariedade das condições de trabalho é referenciado nos relatórios dos diretores gerais de instrução pública, como também nos ofícios expedidos pelos professores de primeiras letras. Nesses ofícios, os ditos professores denunciavam as diferentes

¹²⁹ Relatório de 31 de maio de 1859 - CAIXA DE DOCUMENTOS DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Caixa nº 355, Ano 1859-1884, in Arquivo Público do Estado do Ceará.

dificuldades no desempenho de sua atividade, não só na dimensão material, como também devido à falta de um verdadeiro reconhecimento social de sua atividade. Através desse expediente, ocorria a comunicação da diretoria geral da instrução pública com os professores, cobrando bom desempenho, dando orientações, aconselhamentos ou reclamando a falta de regularidade nas escolas.

Os diretores gerais recebiam os ofícios dos professores cobrando tais providencias e os enviavam ao Presidente da Província, e estes, quando achavam “razoáveis”, ordenavam ao Tesouro Provincial suprir as ditas escolas, se houvesse verba suficiente.

São ilustrativos os ofícios expedidos pelos diretores gerais de instrução, que revelam o descaso para com a manutenção das escolas, pois mesmo sendo criadas por lei não são equipadas com os móveis e objetos necessários, tendo o professor de se arranjar como podia e reclamar, das autoridades competentes, os utensílios para as suas aulas. Os diretores cobravam medidas urgentes aos Presidentes Provinciais, argumentando não poderem retardar e nem dispensar porque sem tais providências padeceria a instrução primária. É o que se pode constatar nos trechos dos ofícios abaixo:

José Geraldo Lima professor de Primeiras Letras da povoação de Monte Mor Velho no requerimento que foi a V.Ex.^a, o qual devolvo, pede uma meza grande para alumnos escreverem, e banco *por não ter dado utensílios* algum para a dita aula, criada por lei da Assembleia Provincial no anno próximo passado e sobre este objecto o que tenho de informar a V. Ex.^a he que muitas professoras tanto de Primeiras Letras, como de Latim tem feito pedido semelhante, e que julgo rasoaveis...¹³⁰ (Grifo meu).

“Visitando hoje a 2ª Escola de Meninas da Capital, requisitou sua Professora hua dusia de cadeiras para suas alumnas; por quanto, suposto quase todas ellas levem de casa seus assentos, com tudo há hum numero d’ellas tão indigentes, cujos pais não podem dar estes assentos, o que em effectivo precisam; requisitou-me mais seis bancos correspondentes às mesas que lhe forão fornecidas, para serem collocadas nos lados das mesas de escrever assim como huma dusia, ao menos, de tinteiros”.¹³¹

¹³⁰Ofício do Diretor Geral de Instrução Pública, Manuel José d’Albuquerque ao Presidente da Província Fausto Augusto Aguiar em 24 de junho de 1848 -CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA -Professores de 1ª Letras de Barbalha, Jardim e São Benedito:Caixa nº 315 , in Arquivo Público do Estado do Ceará.

¹³¹ Do Diretor de Instrução Pública do Ceará, Thomas Pompeo de Sousa Brasil ao Presidente da Província Dr. Casimero José de Moraes Sarmiento em 02 de abril de 1848 - CAIXA DE DOCUMENTO PROFESSORES DE 1ª LETRAS DE BARBALHA, JARDIM E SÃO BENEDITO À DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, nº 315, Ano: 1841 -1888, In: Arquivo Publico do Estado do Ceará.

Num ofício, a professora de 1^{as} Letras, Carolina Clarence de Araripe Sucupira, da cidade do Crato, remete um orçamento dos objetos necessários a sua aula e denuncia, de forma oficial, as condições precárias não só de sua escola de sexo feminino, como das demais, como retrata o texto que se segue:

... por não me ter pudido acomodar com o grosseiro costume as minhas discípulas se sentarem no chão ou buscar carteiras, se nem ao da servidão de quintal (trecho ilegível), tem pesado sobre mim as despesas de fornecimento de assentos, mezas, e mais utensílios; assim como também, a despesa d'água e limpeza diariamente; o que talvez se observe em minha Aula nesta província, segundo o que me informão pessoas para isso habilitadas. Devo também ponderar a V. S^a, que pesando sobre mim todas estas despesas torna-se o meu ordenado diminuto, e mais diminuto se torna se olharmos para a salla ocupada pela Aula, que a fim de ser a maior desta cidade he independente do comercio da família, assim como da alcova (...) Me vejo, pois permitido dizer a V. S^a que *ou o Governo dá muito pouco apreço à instrução para o meu sexo*, e principalmente no centro da Província, *ou della se não tem lembrado*; por que apesar das muitas representações que se lhe tem dirigido não tem aparecido uma só providencia para o melhoramento material da instrução primaria do sexo feminino, nem mesmo do masculino, o que tão indispensáveis se faz aos professores e professoras, assim como também que se lhes marcasse uma quantia anualmente para o fornecimento d'aquelles objetos que são indispensáveis diariamente...¹³².

Era costume da época, em algumas escolas, alunos sentarem no chão ou trazerem suas cadeiras de casa, quando faltavam as devidas acomodações. A professora denomina esse ato de “grosseiro costume”, inadmissível até para os “de servidão”. Esta professora, como se pode constatar pelo texto, não fazia parte da “classe de miseráveis”, como era costume representarem os professores de primeiras letras nos relatórios provinciais. Percebe-se, também que ela não é arrimo de família, pois com os ordenados baixos seria difícil assumir as despesas da família e da escola. Outro fato que reforça esse pensamento é quando ela afirma que sua aula é a maior da cidade e funciona em sala independente do comércio e da alcova da família.

A manutenção da escola pública com o seu próprio ordenado confere à professora certa autoridade que a “permite” denunciar o descaso do governo para com a instrução do sexo feminino, ficando claro quando ela afirma que este tem pouco apreço à instrução para o

¹³² Professora Carolina Clarence de Araripe Sucupira ao Diretor do Liceu da Província do Ceará Dr. Thomas Pompeo de Sousa Brasil, em 26 de novembro de 1854 - CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1^a Letras de Crato: Caixa S/N, In Arquivo Público do Estado do Ceará.

seu sexo. O tom de sua peroração denota que a professora parece se pronunciar como porta-voz tanto da sua classe (das professoras) como do seu sexo.

Este fato chama atenção por se tratar da denúncia de uma mestra numa sociedade patriarcalista, machista e com hierarquia rígida. Uma época em que era bem definido o papel da mulher na sociedade, como mãe e esposa dedicada, submissa e afetuosa. Sua opinião ficava restrita ao espaço privado, já que “não era considerada cidadã política” (FALA, 1997, p. 251), e nesse caso a instrução para esse sexo não seria prioridade do governo nem interesse da sociedade patriarcal. O tom da denúncia demonstra que a mesma era uma das poucas mulheres que no período já despertava para a luta por seus direitos e reivindicava condições de igualdade para o seu sexo e espaço no mercado de trabalho, o que pode ser comprovado pela leitura dos ofícios das professoras das diferentes localidades aqui estudadas.

No ofício fica claro que não era a primeira vez que a professora cobrava das autoridades competentes providências para o melhoramento “material” da instrução primária do sexo feminino, quando a mesma se refere às “muitas representações” dirigidas ao governo, ao que ela conclui que ou é “por falta de apreço” ou por “falta de lembrança”, o que daria no mesmo, pois junto ao apreço certamente viria a lembrança.

O professor de primeiras letras, Pe. Lino Deodato (Sousa, 1960), ressalta que a situação de pobreza da escola é, em grande parte, a causa do “estacionamento ou atraso” do ensino elementar na província cearense. Dois elementos de ordem material são indicados como causa da situação precária do ensino: a *falta de provimento* das escolas e a *falta de prédios* apropriados para sediá-las.

Provimento das escolas

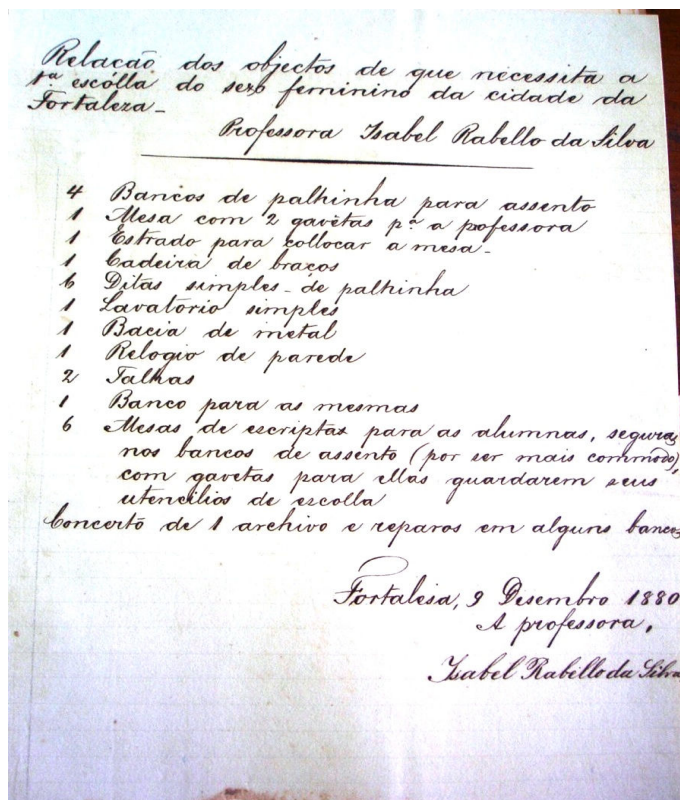


Fig. 5 – Requisição de material escolar da professora Isabel Rabello da Silva, em 9 de setembro de 1880.

De acordo com o Regulamento Geral das Escolas, de 11 de abril de 1856, era de responsabilidade do governo provincial fornecer às escolas de ensino de primeiras letras os objetos e utensílios essenciais ao seu funcionamento regular.

Os móveis e utensílios determinados como necessários, pelo Regulamento, para o funcionamento da escola de 1º grau do ensino primário seriam: Um quadro do Senhor Crucificado; o retrato de S. M., o Imperador; um relógio; um armário; uma mesa com estrado e uma cadeira de braços para a professora; meia dúzia de cadeiras para as autoridades e pessoas que fossem visitar a aula; bancos e mesas inclinadas com tinteiros fixos; uma “tábua envernizada de preto”¹³³ com esponja e giz (lousa) para os exercícios aritméticos e ortográficos; um quadro ou mapa com o sistemas geral de pesos e medidas e dos valores da moeda do Império; quadro para leitura ou cartões em grandes caracteres, contendo alfabetos,

¹³³ Lousa ou quadro-negro. No período, o termo envernizar significava passar tinta (pintar) e não apenas lustrar com verniz.

algarismos, sílabas e máximas; um quadro contendo as disposições penais do regimento em vigor; réguas; ardósias¹³⁴; papel; penas; tinta; compêndio e livro para os meninos pobres; quadro com modelos de escrita; cabides para chapéus; talhas para água, que deveria ser sempre de um dia para o outro, e vasilhas menores.

Na aula do 2º grau seria apenas acrescentadas duas esferas representando o Céu e a Terra, para a explicação das noções geográficas e astronômicas; um mapa-múndi, uma carta do Brasil e outra da Província; uma colecção de pesos e medidas pelo “novo systema decimal”. Outro instrumento que não está definido no regimento mas que faz parte dos utensílios da escola é a palmatória, presente em alguns inventários das escolas, sendo considerada peça fundamental e método eficaz para a aprendizagem dos alunos. O diretor geral poderia aumentar ou diminuir essa relação segundo as exigências do ensino e as circunstâncias financeiras da Província.

De acordo com o Artigo 91 do Regimento Geral das Escolas Primárias, enquanto as escolas públicas não fossem habilitadas com casas próprias, utensílios, livros, etc., para o exato cumprimento de todas as disposições do regimento, “ficaria ao *zelo e empenho* dos professores cumprirem os seus deveres, acomodando da melhor forma que for possível o cumprimento daquellas disposições...”.¹³⁵ (grifo meu.).

Em diferentes relatórios é enfatizada a necessidade de dar ordem e regularidade ao ensino. Nos ofícios, os professores demonstram o constrangimento diante da impossibilidade de implantar essa regularidade devido às condições desfavoráveis. A falta dos utensílios, livros e até mesmo banco para os alunos sentarem impossibilitavam a realização de “métodos regulares”, trabalhos simultâneos, tendo muitas vezes os alunos de esperar colegas terminarem uma atividade para ocupar o lugar.

Num ofício dirigido ao professor de primeiras letras, Filismino José Pereira dos Santos, a diretoria geral de instrução aconselha a adoção do compêndio *Mysterios do Christianismo de preces*. Recomenda que os alunos decorem o conteúdo da “salutar doutrina” e para isso sugere que o professor mande os alunos comprarem os tais compêndios e aos que os não puderem, a Câmara Municipal deveria fornecer, se quisesse “desenvolver e pôr em

¹³⁴ Pequenas lousas confeccionadas de lâminas de rocha resistente na qual se escrevia com giz ou com uma outra pedra pontiaguda.

¹³⁵ Artigo 91 do Regimento Geral das Escolas Primárias de 11 de abril de 1856.

acção seus sentimentos phylantropicos”.¹³⁶ Porém, o professor declara-se descrente, pois não espera que os pais atendam tal solicitação, como também acha que a Câmara Municipal “jamais” mandaria comprar tais compêndios. O professor, no dito ofício, declara:

... a pesar dos meus desejos, a deligencia, e *espontânea dedicação* ao cargo que occupo, estou convencida, segundo a ordem presente, de jamais chegando a methodisar o meu ensino do modo que pratique em uma das escolas dessa cidade, e do modo que determinão os regulamentos, visto que *há fallencia*, quase completamente, de compêndios e mais objectos. Não tem de ser somente, se for providenciado, a falta dos Mistérios do Christianismo, que esta sofrendo esta escola; *ella tem soffrido, soffre e tão bem soffrerá* tudo o que é preciso para o adiantamento dos meninos, e a boa e verdadeira dos trabalhos como exigem os regulamentos, como avisa e recommenda V.S.^a, e segundo o voto que conscienciosamente prestei de promover a educação literária e moral dos meus concidadãos; Em consequência das muitas e nimio¹³⁷ graves faltas, humildemente digo á V.S.^a que serão ellas a causa de por mim não serem, á todo o meu pesar, cumpridos os regulamentos, pelos quais devo de conduzir, as advertências, que partirem dessa Directoria, e de tornar-me ensurdecido nos dictames e reproches da minha consciência”.¹³⁸ (Grifos meus).

Fica evidente na fala do professor que ele se ressentia por não poder “methodizar” o seu ensino apesar do seu “desejo”, “diligência” e “espontânea dedicação ao cargo”. Com a última expressão, o professor frisa que não age apenas porque é forçado por regulamentos, mas por ter consciência do seu dever. Entretanto, “há fallencia, quase completamente, de compêndios e mais objectos” e este entrave impossibilita sua ação. Assim, em tom irônico, o professor afirma que não lhe falta apenas os *Mystérios do Christianismo*, preocupação maior declarada pela administração, e que muitas coisas deveriam ser providenciadas.

A descrença do professor na administração pública chega ao ponto dele afirmar que a escola “tem soffrido, soffre e tão bem soffrerá” pela falta de “tudo o que é necessário para o adiantamento” dos alunos. Ele enfatiza, no seu discurso, dois elementos importantes que poderiam assegurar a boa qualidade do ensino: as determinações do regulamento e o juramento, “voto”, que ele teria feito, conscientemente, de “promover a educação literária e moral aos seus concidadãos”. Assim, às “graves faltas” praticadas pelo professor, e

¹³⁶ Ofício do Professor de 1^{as} Letras da Cidade do Crato, Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará, Carlos Augusto Peixoto d’ Alencar em 09/09/1858. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA - Professores de 1^a Letras de Crato, S/N, in Arquivo Público do Estado do Ceará.

¹³⁷ Excessivo, demasiado (JUCÁ, 1982)

¹³⁸ Idem.

“humildemente” declaradas, fica subentendido que são atribuídas a um terceira causa: o descaso do Estado para com a instrução.

Em outro ofício, o professor de primeiras letras, da então Vila de São Bernardo das Russas, responde a uma circular da diretoria de instrução solicitando um orçamento dos objetos indispensáveis à escola. Levando em consideração o regulamento vigente, a capacidade da escola e as circunstâncias do lugar, o professor registra o seguinte:

Esta escola é freqüentada actualmente por 40 alumnos, a par dos utensílios exigidos, e que são de absoluta necessidade, não tem o commodo necessário para escripturação, porque a meza de que se servem é muito pequena, e não podem por isso escrever ao mesmo tempo todos os alumnos, que estão habilitadas para isso. Outro tanto direi a V.S.^a a respeito do exercício de costura, e mesmo de leitura, porque faltão os objectos, que de necessidade devem ter. V.S.^a tomando em consideração o que tenho exposto dará as providencias a fim de remover todos os inconvenientes, que possão obstar ao bom andamento da instrução á meo cargo.¹³⁹

Era freqüente a solicitação de orçamento dos utensílios necessários à escola pela diretoria geral. Todavia, pelas repetidas reclamações presentes nos ofícios dos professores(as), pode-se concluir que não eram atendidos os seus requerimentos, como podemos apreender do texto que se segue:

“Tendo já officiado a V.S.^a solicitando os utensílios de que mais exigentemente necessita a minha escola, não tive ainda resposta sobre esse objecto, e porque essa necessidade seja bem sensível e affecte em detrimento do ensino o bom andamento dos trabalhos a meu cargo, peço a V.S.^a se digne providenciar afim de que me sejam fornecidos esses utensílios”.¹⁴⁰

Mesmo os professores das cidades maiores e de maior força política reclamam o abandono sofrido, como é o caso da professora de Crato, Generosa Cândida de Albuquerque¹⁴¹, ao declarar que sendo a sua escola estabelecida em uma das principais

¹³⁹ Do Professor de 1^{as} Letras Pe. Lino Deodato da Vila de São Bernardo (Russas), ao diretor de instrução pública do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil, em 15 de fevereiro de 1857.

¹⁴⁰ Ofício da Professora de 1^{as} Letras Joanna Maria de Resend, da Vila de São Bernardo (Russas), ao diretor de instrução pública do Ceará, Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar, em 17/02/1863.

¹⁴¹ Ofício da professora da Escola Pública do Sexo Feminino da Cidade de Crato, Generosa Cândida de Albuquerque, ao director geral da instrução pública Dr. José Lourenço de Castro e Silva, em 20/07/1868. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA - Professores de 1^a Letras de Fortaleza: S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

idades da Província, admira que esteja em tão grande abandono. Para conservar “algum asseio” teve que fazer algumas despesas e solicitar aos pais de alunas de “maiores posses”, os “assentos decentes”. Dessa forma, apresentava-se sua escola de forma satisfatória ao ponto que, quando alguma autoridade ou qualquer “pessoa grande”, a visitava, encontra sempre em boas condições. A professora deixa claro que o mérito pelas condições materiais de sua escola não cabia aos governantes provinciais.

Todos os entraves, expostos anteriormente, dificultavam a organização e distribuição do tempo e das atividades escolares, de acordo com as diretrizes do regulamento vigente. Na verdade, o que definia a organização do tempo e das atividades eram as condições materiais reais, definidas pela pobreza e precariedade dos recursos.

O diretor geral, Carlos Augusto Peixoto de Alencar (1858-1863),¹⁴² reconhece a dificuldade dos(as) professores(as) em darem regularidade às escolas diante da pobreza das mesmas e comenta que a Assembléia Provincial poderia agir em prol, como explana no texto abaixo:

... a falta de utensílios, he tambem outra necessidade indeclinavel para a boa ordem e regularidade dos trabalhos internos da Escola. (...) Esta dificuldade, não he tam insuperável como da casa, comprehendendo a possibilidade de serem as Escolas devidamente providas de todo o material, que pelos regulamentos lhe he devido, mas era preciso que a Assembleia Provincial augmentasse a consignação destinada para utensílios e tivesse mais parcimônia na criação de novas cadeiras. (Grifo meu).¹⁴³

O diretor argumenta que a Assembléia Provincial, ao mesmo tempo em que se mostra pródiga na criação de novas cadeiras, não altera a consignação de dois contos de réis, que reconhecidamente não chega para montar a quarta parte das escolas da Província, se realmente fosse equipá-la de acordo com as determinações do Regulamento. Ele ainda declara: “... não me opporia a novas creações, e até as reclamaria, se podesse ter a esperança de que ellas fossem bem preenchidas, tanto na parte material, como na intelectual, mas na

¹⁴² O período correspondente aos mandatos dos diretores de instrução pública tem por base apenas os relatórios encontrados e os ofícios dos professores de primeiras letras, podendo, assim, apresentar algumas distorções.

¹⁴³ Relatório do diretor geral da instrução pública, pe. Carlos Augusto Peixoto d’Alencar ao Presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves, em 31/05/1859.(CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

defficiencia de habilitações e de meios pecuniários essas criações pouco aproveitão ao bem do ensino”.¹⁴⁴

Pelo Regulamento de 19 de dezembro de 1873, seria de competência dos cofres municipais a responsabilidade pelo fornecimento dos utensílios para a manutenção do material às escolas (livros, penas, papel e outros) e suprimento de meninos pobres das escolas públicas. No caso da Câmara Municipal alegar não ter fundos, a responsabilidade passaria para a Tesouraria Provincial, como estava previsto na lei, pelo Artigo 55. Essa disposição que obriga as municipalidades a custearem as escolas de sua abrangência já estava presente na Lei de 2 de outubro de 1855. O diretor geral Justino Domingues da Silva (1876-1878), no ano de 1877, apresentava a seguinte constatação: “Os utensílios são um elemento indispensável, não só para a regularidade dos exercícios escolares, e conveniente marcha do ensino, como também pela decência, em que se deve conservar estabelecimentos de educação e instrução publica.”¹⁴⁵ No pensamento do diretor, para atender tais necessidades, as câmaras municipais deveriam aplicar, inteiramente, o produto do imposto de duzentos réis sobre “rez morta”¹⁴⁶ para o consumo, na obtenção dos utensílios para escolas. Mesmo assim, essa verba ainda não seria inteiramente suficiente, até mesmo porque as câmaras, ignorando a disposição da lei de 2 de janeiro de 1860, não destinavam exclusivamente o produto de tal imposto para utensílios e destinavam parte dessa verba às despesas com o aluguel de casas para escolas. Desta forma, ficava desfalcada a quantia procedente do referido imposto, nada restando para a compra dos utensílios, tão constantemente reclamados pelos professores.

Numa carta escrita pelo professor de 1^{as} Letras, Pe. Lino Deodato, em 1º de agosto de 1860, publicada no jornal “*O Cearense*”, de 17 de agosto do mesmo ano, lê-se:

Estou tratando de limpar a frente da casa da escola pelo risco dado por um hábil artista de Aracati, que se orientou pelo modelo prescrito no Regulamento que rege a instrução pública da província, na parte que diz respeito ao exterior a casa das escolas. (...) nota-se porém, um desagradável contraste entre a fachada exterior do edifício e o desarranjo e mau estado dos móveis. Mas, que fazer? Será com quatorze mil reis (14\$000) que o governo deu para a compra desses móveis que se há de montar a escola como reclamam as necessidades do ensino? A menos que destacassem o necessário desses mil e quinhentos reis (1\$500) que tenho de

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ Relatório apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província, Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa pelo Director Geral de Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva, em 30 de maio de 1877.

¹⁴⁶ Para cada animal abatido na cidade incidiria esse imposto.

vencimento diário pelo trabalho de lecionar a mais e 80 alunos, para comprar tais móveis. (apud SOUSA, 1960, p. 93 e 94).

Percebe-se certa ironia na fala do professor que evidencia sua amargura não só pela quantia irrisória que recebeu para o provimento dos móveis da escola, como também pela sua baixa remuneração que não retribui o trabalho de lecionar para uma grande quantidade de alunos. Pela colocação, “a menos que destacassem o necessário desses mil e quinhentos réis”, o professor dá a entender que o governo estaria colocando sob sua responsabilidade mais essa despesa, que deveria ser extraída dos seus já parcos vencimentos.

No Regulamento de 10 de julho de 1881, organizado por uma comissão de professores considerados de distinção e reconhecidamente habilitados, a responsabilidade do fornecimento de todo o material de expediente das escolas públicas, os livros de escrituração, os móveis e as casas passaram diretamente para o cofre provincial. Os compêndios e demais objetos dos alunos indigentes seriam fornecidos pela inspetoria geral¹⁴⁷. Para isso, seria criada, em cada paróquia, pelo Artigo 107, as Caixas Escolares com o objetivo de fornecer vestuários, calçados, livros e outros objetos aos alunos indigentes. Essa “Caixa” receberia recursos recolhidos do produto de multas referente ao não cumprimento das determinações do regulamento, de donativos feitos em benefício do ensino público e pelas cotas consignadas nos orçamentos provincial e municipal, como também, em certos casos, dos vencimentos que procedessem de licença e falta dos professores.

O inspetor geral da instrução pública, Dr. Amaro Cavalcante (1881-1883), fazendo uma análise crítica do citado Regulamento, comenta que, apesar dele ter sido elaborado conforme as teorias modernas da Pedagogia apresentava, na prática, várias lacunas e distorções, cuja satisfação ou reforma seria necessária para o melhor resultado de sua execução. Acentua ainda que “é uma causa por demais manifesta a necessidade do meio material para a boa execução de qualquer reforma ou systema intellectual e moral; entretanto, já tenho por vezes feito sentir a essa Presidencia o estado geral de pobreza e atrazo”.¹⁴⁸

Alguns professores adquiriam recursos para comprar os utensílios da escola recorrendo às pessoas mais abastadas da comunidade. Outros professores compravam os

¹⁴⁷ Denominação que pela reforma de 12 de setembro de 1881 passou a ter o diretor geral.

¹⁴⁸ Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública da Província do Inspector Geral Dr. Amaro Cavalcante em 21/05/1882. (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In: Arquivo Público do Ceará).

utensílios com seus próprios recursos e requeriam da Tesouraria Provincial o ressarcimento como é o caso da professora Umbelina Juaquina da Costa, da 2ª cadeira do ensino primário da capital cearense, que em ofício requer:

...que V. Ex.^a se digne mandar pagar lhe pela Thesouraria Provincial, a quantia de setenta mil reis (70\$000) que foi decretado para provimento do exercício da sua escola no corrente anno, assim como a quantia de dez mil reis (10\$000) correspondente a um aluguel da casa, cujas quantias deixaram de ser pagas pelo cofre Municipal, por se ter extinguido as verbas respectivas, como se vê dos documentos supp. ^e espero no zelo que caracteriza a V.Ex.^a, o que utilmente o emprega na administração das cousas publicas, que será attendida”.¹⁴⁹

No ano de 1882, outra professora solicitava a reposição, nestes termos:

Venho sollicitar de V.S.^a as precisas providencias para que me sejam pagas as despesas, que mensalmente faço com a primeira parte do expediente da minha escola, conforme determina o Art. 91 do Regulamento vigente, [de 1881] dignando-se V.S.^a arbitrar o quantitativo, como faculta o Art. 95 do mesmo Regulamento.¹⁵⁰

Compêndios

Além da ausência de móveis e utensílios, faltavam também “compêndios”. O diretor geral, Carlos Augusto Peixoto d’Aguiar (1858-1863), afirmava que era necessário adotar providencias coercitivas para anular o desleixo dos pais, que se mostravam “indolentes” na educação de seus filhos.

Os pais que tinham posses não compravam os livros adotados e por outro lado a tesouraria provincial não provia as escolas dos mesmos, restando ao professor utilizar os livros disponíveis. Era mais um entrave aos professores que teriam de utilizar uma diversidade de compêndios, “cada qual com seu método e estilo especial, conforme os

¹⁴⁹ Ofício da Professora de primeiras Letras Umbelina Juaquina da Costa ao Diretor Geral da Instrução Publica do Ceará em 12/08/1875. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

¹⁵⁰ Ofício da professora da 1ª Escola de meninas da Fortaleza, Izabel Rabello da Silva ao inspetor geral da instrução publica Dr. Amaro Cavalcante, em 17/01/1882. (Idem)

princípios e gostos de seus auctores”¹⁵¹, pois não havia exemplares suficientes para serem distribuídos com os alunos de todas as escolas da Província. Alguns Presidentes Provinciais chegaram a fornecer livros aos “alunos indigentes”; mas a quantidade era ínfima diante da grande demanda. Além do mais, essa distribuição era assistemática, não havendo nem controle nem regularidade.

Havia, ainda, os alunos que, mesmo não precisando do auxílio do governo, não conseguiam obter os livros, simplesmente por não estarem os mesmos à venda nas localidades mais distantes, como é o caso dos alunos do interior da Província. Outros, como já referido, eram vítimas do “desleixo” de seus pais, que se negavam a adquiri-los. Todas essas circunstâncias resultavam na irregularidade tão evidenciada pelo diretor e na imposição ao professor, que via-se obrigado a trabalhar com diferentes autores numa mesma “Aula”.

Existia uma incongruência entre as determinações legais e as políticas de provimento das escolas. Pelo § 3º do Art. 66 do Regulamento de 2 de janeiro de 1855, cabia ao diretor geral rever os compêndios das aulas públicas, corrigi-los ou fazê-los corrigir, substituí-los quando fosse necessário e propor à aprovação do Presidente os novos compêndios, ouvido o Conselho Diretor (§ 5º, do Art. 12). Desta forma, vetava aos professores a adoção de livros não aprovados como também a leitura de jornais “políticos”, de romances, novelas e outras obras consideradas de “doutrina perigosa”. Os professores reclamavam insistentemente a falta dos livros em suas escolas, que apesar da determinação legal, não recebiam. E assim, recaía sobre os ombros do professor a responsabilidade de, pelo seu “*zelo e empenho*”, cumprir os seus deveres, apesar das dificuldades causadas pela inexistência destes recursos.

Diante dessa situação o(a) professor(a) via-se diante de um impasse: ou seguia o regulamento e não adotava livro não aprovado, o que tornava inviável o seu trabalho, ou adotava livros não aprovados, conforme a possibilidade da escola e dos alunos, passando ao largo das determinações, cumprindo assim o seu dever, mesmo de forma espúria. Se decidisse pela segunda opção, aplicaria a orientação de agir com “*zelo e empenho*”, brecha deixada na própria legislação perante a incapacidade do governo de equipar as escolas.

¹⁵¹ Relatório do diretor de instrução pública pe. Carlos Augusto Peixoto d’Alencar ao Presidente da Província: Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, em 31/12/1864. (Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In: Arquivo Público do Ceará).

Assim, o ato de cuidar e vigiar os compêndios das escolas não acompanhava a recíproca ação de provê-los, forçando os professores a utilizar uma grande quantidade de livros de diferentes autorias, fato que dificultava a sistematização de seus métodos. Alguns professores chegavam a reproduzir apontamentos manuscritos em diversas cópias na tentativa de suprir a deficiência de livros. Essa realidade foi constatada pelo diretor geral Thomas Pompeu de Sousa Brasil:

O ano passado dei-me ao trabalho de examinar os livros de leitura, que encontrei nas mãos das meninas de 2 escolas desta cidade. Achei 55 diferentes livros alguns dos quais pouco dignos de serem lidos por criança, os quais pedi as professoras, que os fizessem substituir por outros. Essa falta de plano e regularidade nas escolas é dos *inconvenientes com que luta a nossa instrução*.¹⁵² (Grifos nossos.)

O diretor ressalta que a instrução luta contra o inconveniente da “falta de plano e regularidade nas escolas”. Essa personificação (prosopopéia) utilizada, atribuindo ao sujeito “a nossa instrução” a ação de “lutar”, é um recurso utilizado pelo administrador, como forma de não definir quem são os sujeitos que lutam ou deveriam lutar contra tais inconveniências. Por que será que ele não utiliza a primeira pessoa do plural “nós lutamos”, já que ele é o administrador maior da instrução provincial? Ao mesmo tempo, ele deixa subtendido que os professores são os únicos responsáveis pela falta de plano e regularidade nas escolas.

A falta d’água era outro problema enfrentado pelos professores. Até o ano de 1869 “os calcetas da cadeia”¹⁵³ abasteciam as escolas da capital com água para beber. Alguns, porém, questionavam a procedência da mesma e a falta de higiene desses prestadores de serviços forçados.

As sucessivas mudanças de professores também era outro fator que dificultava o adiantamento dos alunos. Porém, os alunos também costumavam a mudar de escolas, como atestavam alguns professores. A mudança de escola trazia prejuízos para os professores, que muitas vezes perdiam seus discípulos já bem adiantados e quase prontos para prestarem

¹⁵² Relatório de 4 de março de 1849 do diretor geral da instrução pública - Thomas Pompeu de Sousa Brasil, solicitado pelo Presidente de Província Exmo. Senhor Dr. Fausto Augusto Aguiar (Relatório. *O Cearense*, 7 maio 1849, p. 2).

¹⁵³ Prisioneiros que prestavam serviços compulsórios à comunidade.

exames. Matriculavam-se em outra escola ficando o mérito pela preparação dos alunos aprovados para o professor que os recebeu e os apresentou ao exame geral.

Havia uma preocupação dos professores em apresentarem às autoridades a sua escola em bom estado, em decorrência das raras visitas ou inspeção. Geralmente era o inspetor local, o inspetor de distrito e até mesmo uma comissão com o diretor geral. Essas visitas ocorriam nas datas de exames, no dia que era feito o inventário dos bens da escola ou em outras oportunidades e em visitas-surpresa.

Percebe-se essa preocupação neste ofício, de uma professora, direcionado ao diretor João Augusto da Frota:

“Não sei como me expresse para encarecer a V.S.^a a urgência para os concertos de alguns moveis de minha escolla e o supprimento de outros. (...) O exame se approxima, e não sei como receber a commissão examinadora. Não existe uma só cadeira e os poucos bancos e mesas de escripta se acham immundos”.¹⁵⁴

A maior preocupação da professora estava em apresentar a escola em bom estado à comissão examinadora, mesmo tendo consciência que não era ela a responsável pela situação em que se encontrava a escola.

Casa da escola

A forma como as escolas de 1^{as} Letras eram representadas não é nada recomendável. Ela foi retratada pelo presidente da Província, Lafayette Pereira, do seguinte modo: “As aulas, despidas dos mais indispensáveis utensílios, funcçionam em casas particulares habitadas pelos próprios professores, *verdadeiros pardieiros sem as*

¹⁵⁴ Professora da 1^a Escolla de meninas da cidade da Fortaleza, Izabel Raballo da Silva ao Dr João Augusto da Frota (Diretor Geral da Instrução Publica) em 23/11/1880. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1^a Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Público do Estado do Ceará).

acomodações necessárias.” ¹⁵⁵ (Grifo meu.). Esta última parte do depoimento do presidente remete à seguinte reflexão: Se a autoridade maior da Província reconhecia a situação lastimável das escolas primárias, por que não eram definidas políticas mais efetivas para amenizar tal situação? Seria por falta de adesão política na Assembléia Legislativa Provincial; por falta de tempo, devido ao curto período que ficavam na administração; ou o seu discurso calcado nos idéias liberais de que a instrução deveria desenvolver a moralidade, o progresso e a civilização - funcionava apenas a nível retórico; ou, seria ainda, a convergência desses diferentes fatores?

O Regulamento de 2 de janeiro de 1855, no seu Art. 19, trata a questão da manutenção das casas para escola, referindo-se à construção de casas com as “precisas acomodações”, sob um plano geral em todas as cidades, para as escolas de 2º grau¹⁵⁶. Enquanto essas casas não estivessem prontas, o professor seria abonado com uma “quantia razoável” para pagar o aluguel.

No Art. 40 da citada lei, retorna-se à questão do prédio escolar, na realidade casas, pois ainda não havia prédios planejados e construídos para o funcionamento das escolas. Por esse Artigo, é estipulada uma subvenção para os professores das escolas de 2º grau, determinado pelo Presidente da Província, sob proposta do diretor geral, para pagar o aluguel das casas, enquanto não houvesse edifício próprio para as escolas. Na mesma lei, no seu Artigo 41, determinava-se que todas as demais escolas de ambos os sexos que reunissem mais de cinquenta alunos, também receberiam esta subvenção. Pode-se inferir que a escola primária de nível elementar que não atingisse essa cota de matrículas continuaria funcionando na casa do professor sem nenhum dispêndio para cofres públicos para o aluguel. Quanto a esta questão o diretor geral de instrução, Carlos Augusto Peixoto de Alencar, em seu relatório do ano de 1859, declara:

Não me posso conformar com a disposição do art. 41, que mandando também dar huma subvenção às outras Escolas, as do 1º grão, impõem a condição da reunião de mais de cinquenta alumnos, condição que se torna ainda mais pesado com o

¹⁵⁵ Relatório com que foi entregue a administração da província ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello pelo Exmo. Sr. Dr. Lafayette Pereira em 10 de junho de 1865. (Instrução pública. *O Cearense*, 17 jun. 1865, p. 1).

¹⁵⁶ De acordo com o artigo 13 do Regulamento de 2 de janeiro de 1855 o ensino primário seria dividido em dois graus. No primeiro grau se daria a instrução primaria elementar e no segundo grau a instrução média. Seria uma preparação para o ensino secundário.

esclarecimento, que dê a residência, de que devia essa reunião, se devia entender quanto a frequência e não a matrícula. Ora, se o governo é obrigado a dar casas próprias para as escolas, parece que, na impossibilidade deve cumprir esse preceito da lei, deve sem restrições dar uma subvenção razoável para todas as Escolas publicas da Província, por que as circunstancias de maior ou menor frequencia não tira o caráter de importância, que deve ter esse ramo do serviço nas diferentes localidades (...).¹⁵⁷

Segundo o diretor referido, se a Província criava a cadeira, a esta seria inerente o direito ao auxílio e proteção do governo, assim como achava evidente que os professores não teriam, pela lei, dever de dar casas para as Escolas, tirando de seus ínfimos ordenados essa subvenção, como estava subentendido pelo Art. 41, quando a casa da residência do professor não tivesse suficiência para nela funcionar a escola, o que sucedia na maior parte dos casos.

Esse artigo abriu espaço para algumas irregularidades. Cadeiras na mesma localidade, tinham subvenções diferenciadas. As escolas de sexo masculino tinham subvenções maiores do que as de sexo feminino. O que não havia, no pensar do diretor, razão plausível, da mesma forma que a subsistência da cláusula de mais de cinquenta alunos frequentes, como condição necessária para ser abonada a subvenção.

Quanto a esta última questão, havia uma denúncia de uma outra irregularidade, agora praticada pelos próprios professores. O Pe. João Augusto da Frota(1879-1881) afirmava que o número de alunos frequentes às escolas era muitas vezes fixado “pela conveniência”¹⁵⁸ no intuito de garantir o direito à percepção do aluguel da casa, os professores aumentavam a frequência da sua escola. Argumenta que, observando os atestados apresentados para o recebimento do ordenado, raramente uma escola apresentava uma frequência inferior ao número alunos requerido (mínimo de 50 alunos) para se conceder a gratificação do aluguel. Dessa forma, ele denuncia a falta de escrúpulos da maioria dos professores no cumprimento de seus deveres.

O problema da falta de edifícios se manterá nas décadas seguintes, e também o das subvenções. O Regulamento de 19 de dezembro de 1873, no seu Artigo 52, continua a

¹⁵⁷ Diretor geral Carlos Augusto Peixoto de Alencar no Relatório de 31 de maio de 1859. (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

¹⁵⁸ Relatório da inspeção geral da instrução pública da Província- pe. João Augusto da Frota, Presidente da Província: Pedro Leão Vellozo em 15/06/1881. (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará.

enunciar a mesma problemática de que enquanto não houvesse edifício próprio, os professores seriam abonados para pagarem do aluguel das casas das escolas da capital. A quantia seria determinada pelo Presidente da Província, ouvindo o diretor geral, como julgasse “razoável”, fixando cem mil reis anuais para a capital e, para os demais lugares, cinquenta mil réis.

No Regimento Interno da Escola Publica Primária, do ano de 1873, no Artigo 59, estava regulamentado que a escola deveria funcionar em “lugar salubre” e enquanto não houvesse edifício próprio, “numa sala espaçosa e bem arejada, caiada, limpa, varrida diariamente e lavada ao menos uma vez por mez” e na porta deveria haver uma tabuleta com as armas imperiais, com a designação do sexo, grau, número da cadeira e nome do professor(a). A escola, sempre que possível, deveria funcionar em casa separada da residência do professor(a).

No relatório da diretoria de instrução publica¹⁵⁹ de 1877 está registrado que as escolas públicas ainda continuavam em casas alugadas, correndo as despesas por conta da tesouraria provincial. O valor da subvenção era insuficiente para a obtenção de prédios com as necessárias acomodações devido a grande quantidade de alunos que freqüentavam as escolas, o que se tornava motivo de “embaraço e mortificação” aos professores em seu exercício. Além do mais, esse problema agravava ainda as condições de higiene das escolas.

Vale ressaltar que, pelo Regulamento de 1881, as escolas funcionariam em casas alugadas pelos inspetores paroquiais com autorização do inspetor geral ou de distrito. Dessa forma, pode-se perceber que o problema da falta de edifícios públicos continuará sendo tratado como uma mera subvenção por todo o período imperial e os professores continuariam a ministrar suas aulas em casas, muitas vezes, insalubres, pequenas, com pouca ventilação e sem as devidas acomodações e manutenções, a não ser quando o professor se via obrigado a retirar do seu acanhado salário recursos para algumas melhorias.

Há, nos ofícios dos professores, inúmeras denúncias contra o descaso para com as casas escolares e a condição deplorável que as mesmas se encontravam. Além de o professor assumir uma responsabilidade que era do Estado, ainda era denunciado pelos inspetores quando as condições das escolas não correspondiam ao que determinava o Regulamento. Tais denúncias eram rebatidas pelos professores através de ofícios:

...sou a primeira a reconhecer como V.S.^a que a casa em que leciono não tem a amplidão e espaço desejável para as funções do magistério; entretanto não havendo casa própria fornecida pela Província a consequência é em darem as professoras a mercê das que poe-se vagas e destas alguma que mais convenia a certos aspectos, não pode ser apresentada pela localidade inoportuna ou pelo descabido preço do aluguel que exigem os proprietários, mas visto que V. S.^a julga insuficiente a casa que acampo, farei a diligencia por alcançar outra que melhor accomodações venha para nella funcionar a escolla”.¹⁶⁰

Outra dificuldade reclamada por alguns professores era a localização da escola. Com o crescimento da cidade, principalmente a capital, algumas escolas eram transferidas para os locais periféricos para atender os alunos do seu entorno. Ocorria de algumas terem baixa frequência porque a maioria dos alunos preferia estudar no centro da cidade, nos “arruamentos”, onde havia maior concentração de população e melhor infra-estrutura. Nas ruas do centro, havia “empedramento” (calçamento), o que facilitava o deslocamento dos alunos na estação invernos.

Dessa forma não dava para competir com as escolas que eram regidas pelos colegas do ensino primário que tinham suas escolas melhor localizadas e com trânsito facilitado. A escola periférica era freqüentada por alunos de pais pobres e esses alunos não apresentavam boa frequência por não terem, muitas vezes, vestuário adequado e também porque os pais os empregavam em atividades domésticas. Outros pais não se certificavam se realmente os filhos estavam freqüentando as aulas.

Os professores, além de lutarem contra a precária condição de trabalho e situação financeira, ainda enfrentavam a frustração de não ver resultados satisfatórios porque os pais, na maioria das vezes, não estavam interessados na formação intelectual e moral de seus filhos.

Diante de um país agrário, onde ainda não havia a mentalidade de perceber a educação como meio de desenvolver o capital humano, a vida imediata, a subsistência, exigiam prioridade e a educação demorava-se em segundo plano.

¹⁶⁰ Professora da 3ª Cadeira Francisca de Albuquerque ao Diretor Geral da Instrução Publica Thomas Pompeo de Sousa Brasil em 25 de janeiro de 1856 - CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza,S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.

A pressão que os professores sofriam para apresentarem alunos “prontos” aos exames gerais e terem uma boa frequência em suas escolas gerava um clima de desconforto e rivalidade. O professor bom era aquele que tinha sua escola lotada, daí a preocupação dos professores que não tinham um grande número de alunos matriculados. Além do mais, as escolas que apresentavam uma menor frequência de alunos, como referi anteriormente, traziam prejuízos financeiros aos seus professores, pois, deixariam de receber o abono do aluguel da casa da escola, que, por lei, estava vinculado à frequência dos alunos.

Um professor que teve seus alunos reduzidos devido à mudança de endereço desabafa:

Suppôr que de toda sou o peor professor por *incapacidade* ou *irregular conduta* é atribuir-me como injustiça uma censura ou nota, que não mereço porque procuro cumprir, e tenho consciência, que cumpro com os deveres do meo cargo. È, pois para abrir o damno; que pode sobrevir-me de descontos em meos vencimentos, que pela segunda vez vou reclamar dessa Directoria a transferência de minha escola para a Rua Formosa ou da Palma, onde não existe escola publica do sexo masculino, ou então para onde V.S.^a entender, que for mais conveniente para ser bem freqüentada. Um estabelecimento publico como uma escola, onde voluntários vão, os que a frequentão, ou mandão freqüentar, e cuja falta prejudica ao professor, corre parelha com a biblioteca publica, que por estar situada em lugar menos povoado, raros são os que a visitão, e nella consultão, ou estudão.¹⁶¹

Nota-se, pelo texto, que um grande motivo de crítica ao professor estava relacionado ao número de alunos que freqüentavam a escola. Dessa forma, os professores das escolas mal localizadas e de baixa frequência poderiam receber severas críticas e censuras, serem considerados “incapazes” e ou de “irregular conduta” e, ainda, receberem, como punição, descontos em seus vencimentos.

Muitas vezes, a casa da escola era utilizada, pela municipalidade, para armazenar gêneros alimentícios, destinados aos flagelados nas épocas de grandes secas, como é o caso do ano de 1878. Esse “empréstimo” acarretava grandes prejuízos aos professores que recebiam as escolas muito sujas e, às vezes, com móveis deteriorados. No início do ano letivo, quando o professor ia dar início às suas atividades, recebia a casa em péssimas condições, como comunicou um professor:

¹⁶¹ Do professor primário Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior ao diretor geral da instrução pública Dr. José Lourenço de Castro e Silva, em 26/03/1870. (CAIXA DE DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Público do Estado do Ceará).

...indo pela primeira vez abrir a minha aula no presente anno lectivo achei a caza além de inteiramente immunda, destituída de utensílios que dantes tinha achando somente a meza, e os bancos, e sem as commodidades precisas para uma aula, pois que até um quarto que havia vizinho destinado para precisões naturaes [banheiro] acha-se occupado por uma bodeza; occorrendo mais ter-se-me dito por parte do commissario que eu não devia mais funcionar em dita caza por não ser mais considerada como professora de barraca: a vista do exposto V.S.^a haja de designar a caza com necessários utensílios, e lembro a V.S.^a que o proprietário de uma contigna a de minha residência e que tem a commodidade precisa m' a offerece em aluguel, tirando para isso as paredes de repartimento, e assim V.S.^a determina com brevidade com o que mais conveniente for".¹⁶²

Não era só a situação material que ocasionava condições desfavoráveis ao seu trabalho. Sofria, também, o professor de desconsideração, desrespeito e até mesmo desmoralização. Exemplos disso são freqüentes. Os professores reclamavam de os alunos abandonarem a escola sem terem nem a consideração de comunicar as causas. Outros reclamavam de desrespeito a sua pessoa e função, como fica evidente no trecho do officio abaixo::

“Depois da mudança desta escola para o prédio provincial, que fica defronte do que é composto pela directoria da Instrucção Publica e Lyceu agrupam-se muitos estudantes na porta do mesmo Lyceu e fazem grande asuada perturbando os trabalhos escolares (...) Não cifra-se n'isto somente, a mor parte desses estudantes vociferam palavras empolidas á minha pessoa, não só na ocasião que passo para a minha repartição, como quando estou no exercício escolar, e até pedradas tem alcançado a grade, que fica em frente da mesa onde estou sentado. Os desacatos teem sido reproduzidos muitíssimas vezes. (...) A continuar este desmando da parte dos estudantes do Lyceu, concorrerá, sem duvida para a desmoralização de minha pessoa e da escola que dirijo”.¹⁶³

Pode-se questionar que esse tratamento poderia estar restrito apenas a esse professor, que por alguma razão era malquisto pelos jovens e esse desabono seria uma forma

¹⁶² Officio da Professora da Aula Publica de Ensino Mixto no calçamento do Bem fica da Capital Edeltrudes Belizarina Pereira de Souza para Diretor Geral da Instrucção Publica em 15/01/1880. (DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

¹⁶³ Terceira Escola Pública do sexo masculino da capital do Ceará – Professor Pedro Perreira da S. Guimarães para Dr. Virgilio Augusto de Vasconcellos (Inspector Geral Interino) em, 19/05/1888. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará).

de expressar ressentimentos anteriores ou desavenças pessoais. Era comum os professores sofrerem perseguições ou até perderem a confiança dos pais de alunos devido ao seu envolvimento em intrigas políticas locais. Esse fato ocorria, principalmente, no interior da Província.

Assim vivenciava o professor as condições de “quase falência” material das escolas, o descaso para com o seu trabalho por parte dos governantes, de alguns pais de alunos, até mesmo dos próprios alunos e, em fim, da própria sociedade como um todo. Pode-se perceber que esta questão não se limita a um recorte histórico-temporal. Ela perdurará por todo o período do Ceará provincial.

O que se percebe, na análise das diferentes fontes, é que as disposições legais não eram consideradas e nem representavam interesses verdadeiros dos grupos governantes e por isso continuavam “letra morta” diante das inúmeras dificuldades apontadas e das brechas deixadas pela própria lei, que favoreciam manobras e descasos na implementação das mesmas. No final, cabia sempre ao professor a responsabilidade pelo estado do ensino, principalmente pelo “estado menos lisonjeiro” que era atribuído, como causa maior, à falta de “zelo e empenho” no cumprimento dos seus deveres.

A primeira impressão que se tem, ao ler os relatórios dos presidentes de Província e os jornais da época, no caso o jornal *O Cearense*, é que os professores eram sujeitos passivos, que não se posicionavam diante das condições indignas de trabalhos. Porém, o contato com os ofícios dos professores de primeiras letras e com os relatórios dos diretores gerais de instrução pública permite perceber que muitos professores, mesmo através dos textos oficiais, manifestavam o seu repúdio pelo descaso dos administradores para com seu ofício e para com a instrução pública e mostravam-se conhecedores dos regulamentos e de seus direitos e deveres. Muitos deles transformavam seus ofícios em verdadeiras cartas de desabafo ou em relatórios onde avaliavam a situação, sugeriam mudanças ou denunciavam irregularidades.

Através desses “ofícios-relatórios” eles tentavam participar e contribuir para o melhoramento da instrução e lutavam pelos seus direitos e garantias, sugerindo melhorias e reformas na condição de trabalho, mesmo que de forma isolada, já que a classe de professores não estava politicamente organizada. Pode-se, então, constatar que os professores primários, geralmente vistos como incapazes, inábeis, ignorantes, não eram tão despreparados como

sugere o discurso oficial. É o que podemos comprovar no seguinte trecho de um ofício encaminhado à diretoria geral de instrução, em que o professor justifica o motivo de não realizar os exames por não ter nenhum aluno habilitado. O professor alega que os pais retiram os alunos assim que eles aprendem a ler, escrever e contar, como era costume na época diante de uma economia que não exigia formação para o trabalho, caracterizada quase exclusivamente como agrícola. Declara também o problema da frequência irregular dos mesmos, ocasionada pela forma de distribuição do tempo escolar e sugere a restauração do horário das aulas num só turno, argumentando da seguinte forma:

Experimentei no pouco tempo que vigorou esse systema mais regularidade nos trabalhos, mais concorrência de alumnos, muito gosto entre elles, sendo alem de tudo isso, mais fácil, pelo lado da economia, aos paes pobres o ensino de seos filhos. Devendo, segundo a Lei regulamentar da instrução primaria, abrir-se a escola ás 8 horas somente finalizando as 11 ½, reiniciando ás 3 da tarde, e finalizando ás 5 ½, por muito que o professor trabalhe por tempo sua aula com regularidade precípua, jamais o poderá, porque muitos são as difficuldades que encontra, dando margem à desordem. Não se pode mandar os alumnos fazer a oração d’manha, antes dos trabalhos; não escrevem, não lêem simultaneamente, e muitas vezes não achão se todos na escola ás horas da lição! ¹⁶⁴

O professor comenta que a maior parte dos meninos mora distante da escola e são muito pobres. Esses são ainda utilizados por seus pais em diferentes tarefas pela manhã e à tarde e, por isso, deixam de comparecer à escola. Os poucos que a freqüentam o fazem com enormes interrupções, por terem que ajudar aos pais na roça e nas atividades domésticas (de pilar, carregar água, cortar lenha, etc.). No horário que vão à escola, alguns não têm ainda almoçado e outros, devido à distância de suas casas, preferem já irem almoçados e, por isso, vão chegando lentamente até as 10 horas. E ressalta:

“Dahi a falta de conveniência ás escolas; dahi a irregularidade dos trabalhos; dahi a falta de gosto nos alumnos; e mais ainda para o professor, que necessariamente sente o desanimo á vista de tantos atropellos, e, por muito que trabalhe por methodicas de ensino, sempre é vencido, e afinal, por motivos involuntários, toma a nota de mau professor. ¹⁶⁵

¹⁶⁴ Ofício do professor de 1^{as} Letras de Barbalha Filismino José Pereira ao diretor de instrução pública do Ceará Pe. Hyppolito Gomes Brasil, em 07/12/1866. (CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1^a Letras de Fortaleza, Caixa: S/N, IN: Arquivo Público do Estado do Ceará).

¹⁶⁵ Ídem

O professor continua sua argumentação mostrando as vantagens das aulas num único turno porque os alunos entrariam simultaneamente na escola, porque todos já estariam alimentados e teriam se desobrigados das tarefas domésticas. E conclui o ofício requerendo, agora em nome da “classe dos professores”, mudanças no que considera ser os reais obstáculos para a difusão da instrução primária e para o “bom regime das escolas”:

Faça se isto, dê-se boa casa para a escola, forneça-se utensílios, obrigue se os senhores paes a ensinar seos filhos na escola até que soffrão um exame que os julgue instruídos nas matérias do ensino; dê se melhor ordenado aos professores, classe pobre por si e sua família com quem deve dividir seu ordenado insignificante, facilite-se-lhes ao menos os meio delles receberem seos ordenados, ordenando se ás colleterias do centro lhes paguem, sem mais sujeitos a rebatel-o com os ricos do lugar com o prejuízo de 10 e 15%, se é que querem comer, e acreditar se para os carnicheiros. Feito tudo isto, aperte se então o professor e seja castigado severamente, quando não cuidar de seos deveres.¹⁶⁶

Pelo depoimento, em seu “ofício-relatório”, o professor sugere que os administradores provinciais não tinham razão ou mesmo autoridade para cobrar dos professores o cumprimento dos seus deveres ou os penalizarem quando não cumprissem da melhor forma a sua atividade. Ele sintetizou em cinco pontos nevrálgicos a causa do mau desempenho dos professores e que resultava no baixo adiantamento da instrução: falta de prédios escolares, falta de utensílios, falta do ensino obrigatório, baixo ordenado dos professores e forma de pagamento dos ordenados. Solucionadas estas questões, teriam os administradores autoridade moral de exigir e penalizar os professores quando estes não cumprissem seus deveres.

Não era só o professor que percebia e denunciava a situação de penúria vivenciada, como também não era por falta de leis e regulamentos que a instrução pública funcionava em mau estado. Alguns diretores de instrução pública declaravam ostensivamente em seus relatórios a inexistência de vontade política da Assembléia Provincial e do governo imperial para com a instrução elementar.

É sugestivo o depoimento do diretor geral, Carlos Augusto Peixoto de Alencar, quando relata que:

¹⁶⁶ Idem.

“... providencias dependem de despesas que os cofres não podem talvez comportar, ou por outra questão que não está ao meo alcance, a verdade, he que nada se tem feito no sentido de se melhorar sinceramente o ramo da instrução publica d’esta província. Digo sinceramente, por que inicia-se, às vezes hum melhoramento e não se prossegue nelle, até que se possa conhecer praticamente suas vantagens, ou o desengano d’ellas. A uniformização do ensino he um dos princípios mais recommendados e nossos regulamentos tem com effeito consagrado; mas por hum concurso de circunstancias contrarias, não se tem até hoje podido conseguir uma reforma, e eu mesmo reconheço a impossibilidade de consegui-la em quanto franquearem para ella os meios pecuniários, formando-se com sufficiencia as Escolas...” (Grifo meu).¹⁶⁷

O diretor apresenta uma afirmação/constatação e, ao mesmo tempo, exprime uma dúvida quando ressalta que: “os cofres não podem *talvez* comportar”. (Grifo meu.) Assim, deixa subentendido que a alegação da falta de recursos não é totalmente aceitável pelo administrador. Isto fica mais claro ainda quando ele afirma que o problema da falta de recursos para as despesas da instrução poderia ser “outra questão que não está ao seu alcance”. Que questão seria esta? Ele declara na continuidade de sua fala quando afirma que “nada se tem feito no sentido de se melhorar sinceramente o ramo da instrução publica d’esta província”. Aí ele deixa claro que o problema está na falta de interesse político dos administradores provinciais. O empecilho não era a falta de regulamentos eficientes, mas “por hum concurso de circunstâncias contrárias”.

Num relatório, já próximo ao final do Império (1881), o inspetor geral da instrução pública, Pe. João Augusto da Frota, também faz uma declaração nesse mesmo diapasão:

“... desde muito penso e hoje francamente declaro que não tem sido ella [o serviço de instrução popular] o assumpto dos mais serios cuidados, e nem se tem procurado (...) adiantar, aos poucos passos que, a esta hora poderia estar feitos. (...) É muito commum ouvir-se, entre nós repetir que a província aggravada como se acha não poderá supportar o augmento de um ceitel em sua despeza, e tenho notado repetir-se o dito com mais emphase sempre que o augmento seja destinado a satisfazer uma necessidade da instrução publica. (...) Entretanto parece que ninguém se occupa de notar que desde dez annos atraz o orçamento da instrução nunca foi tão baixo como no corrente; até em 1878, no anno da redução gravississima dos 15% , a província pode fazer, uma cotação mais larga ao ensino! E sai assim baixando, a verba destinada á instrucção, á medida que cresce a receita geral da província. A

¹⁶⁷ Relatório do diretor geral de instrução pública pe. Carlos Augusto Peixoto de Alencar, em 31 de dezembro e 1864.

consequência a que somos inelutavelmente forçados á que a verba da instrucção tem sido desfalcada para engrossar outras”.¹⁶⁸

O inspetor geral resume a dois fatores o que ele acredita ser a causa do atraso do serviço de instrução popular: a falta de seriedade para com a instrução pública e a descontinuidade das políticas para a instrução. Refere também que a justificativa aludida era a situação financeira da Província, enfatizada sempre quando o assunto era aumentar as verbas destinadas à educação. Entretanto, ele derruba totalmente essa versão quando declara que a o investimento para com a educação estava inversamente proporcional ao crescimento da receita da Província, o que ele declara, sem subterfúgios, que a verba que deveria ser destinada à educação estava sendo “desfalcada” para outros setores.

É admirável a semelhança dos discursos dos dois administradores da instrução, apesar da considerável distância no tempo, o que leva a concluir que esses diretores sofriam pela dificuldade de implementar as reformas a partir dos regulamentos que produziam, devido aos poucos recursos e à falta de apoio da Câmara Municipal, da Assembléia Legislativa Provincial e do Governo Imperial.

No início da década de 1880, tem-se o seguinte depoimento, em um relatório do Presidente da Província:

Este importante ramo da administração, que tanto solicitude tem merecido dos poderes públicos pela convicção de que nenhuma sociedade será bem organizada e não corresponderá devidamente a seus fins em quanto seus membros não tiverem o preciso conhecimento de seus principaes direitos e obrigações, tem merecido n’esta província particular attenção e interesse assim do respectivo corpo legislativo como da administração, que de *commun accord* não tem poupado sacrificios para o seu desenvolvimento e proficuidade. É uma prova d’esse elevado intuito a nova reforma que acaba de ser promulgada com a lei n. 1951 de 12 de setembro do anno passado, em que se procurou melhorar as condições do ensino de harmonia com as do professorado. Como, porém, sempre succede com todas as reformas ou innovações de regimento, a da instrução publica n’esta província em seu primeiro período de execução tem caminhado á passo vacillante, attentas as modificações admittidas e os recursos precisos á sua realização. A acção do legislador providente não está adstricta aos recursos de occasião; deve ir mais longe, estatuinto para o futuro

¹⁶⁸ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província Pe. João Augusto da Frota a de 05 de junho de 1881 ao presidente da Província Pedro Leão Vellozo - CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa nº 355, Ano 1859 – 1884, *in*. Arquivo Público do Ceará.

aquellas medidas que então possam prosperar com os meios conjuntamente creados para a sua effectividade.¹⁶⁹

O vice-presidente da Província, Dr. Torquato Mendes Vianna, apresenta um pensamento diferente do dos administradores da instrução pública. Em sua redação eloqüente afirma que o ramo da instrução que “tanto solicitude tem merecido dos poderes públicos” e “particular atenção do corpo legislativo e da administração” e que “de comum acordo não tem poupado sacrifícios para o seu desenvolvimento e proficuidade”. Essa retórica é típica do discurso dos governantes, que elevam o papel da instrução em seus relatórios, porém, suas políticas se restringem a autorização de reformas que nunca chegavam a ser concretizadas. O exemplo citado, a reforma de 1881, que “procurou melhorar as condições do ensino de harmonia com as do professorado”, não trouxe os benefícios esperados. E, como sempre se sucedia a essas reformas, “caminhavam vacilantes”, quando não ficavam apenas no papel. Como sempre, *renovações idealizadas e empreendimento* não caminharam juntos. Era necessário “meio conjuntamente criado”, como afirma o político, para a sua efetividade, pois só assim deixariam de ser letra morta.

Este é o quadro delineado a partir das fontes pesquisadas, das reais condições de trabalho do professor de primeiras letras tendo como fundo o contexto sociopolítico do Ceará provincial. Um quadro configurado em precariedade material, luta por melhores condições de trabalho, penúria diante das necessidades e pobreza, desleixo, intrigas políticas, injustiça, sacrifício, desconsideração, mas também configurado por resistência e resignação, por empenho, força, coragem e abnegação. No centro do palco, em primeiro plano, está o professor, revelando às futuras gerações todo o seu empenho, insistência, força e garra para sobreviver como profissional.

A situação do professor na sociedade esteve sempre restrita às condições materiais do exercício de sua função. O que o sustentava era um idealismo construído a partir de uma definição externa de seu ofício, que enaltecia sua atividade com o intuito de promover uma demanda de esforço e capacidade de resistência à medida que os recursos materiais tornam-se mais escassos.

¹⁶⁹ RELATORIO com que o Exm. Sr. 1º Vice-presidente da Província do Ceará, Dr. Torquato Mendes Vianna, passou a respectiva administração ao Exm. Dr. Sancha de Barros Pimentel, no dia 22 de março de 1882. Jornal *O Cearense* de 04/04/1882. Biblioteca Publica Meneses Pimentel, Setor de microfilmagens.

Além das condições materiais de trabalho, há outro elemento de fundamental importância para se compreender como se constituía o ofício de professor naquele contexto: O controle de sua atividade, que será tratado na próxima seção.

4.6. Disciplina, ordem e regularidade: o controle da atividade como “fabricação da docência”.

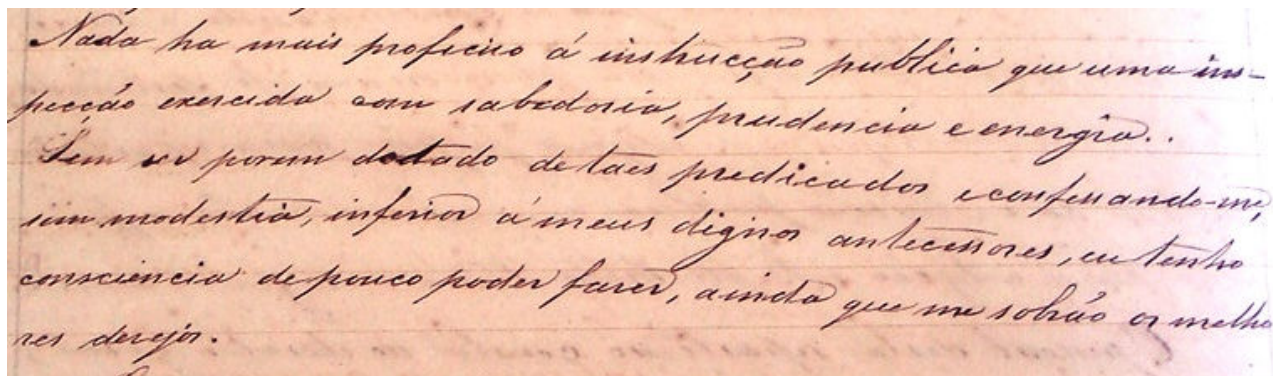


Fig. 6 – Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Ceará de 19 de junho de 1865.

Analisando os mecanismos de controle da atividade docente nos três principais regulamentos (1855, 1873 e 1881) implementados no período de 50 anos, pode-se perceber que esse controle torna-se mais complexo e sofisticado. O processo de vigilância e fiscalização é significativamente aprimorado dentro de uma estrutura hierárquica rígida, com fronteiras bem demarcadas, apesar da crescente presença dos ideais liberais, que funcionavam somente a nível de discurso.

A estrutura de controle da atividade e as estratégias empregadas pelos governantes para gerir a identidade docente, tirando o maior proveito de seu trabalho, sem no entanto melhorar seus vencimentos e condições materiais de trabalho, são variadas. Destaca-se, aqui, três dessas estratégias mais significativas: O sistema de inspeção, o sistema de exames e as representações sociais do ofício.

“Inspeção pronta, ativa e eficaz”

A preocupação constante em controlar é típica da sociedade patriarcal, escravista e patrimonialista, onde a prática de vigiar o corpo e a mente é natural. Essa preocupação em

disciplinar¹⁷⁰ a moral, as idéias e os corpos era uma tendência mundial, inspirada na sociedade industrial européia. Embora o Ceará provincial da segunda metade do século XIX estivesse longe de ser uma sociedade industrial, os burocratas e a intelectualidade transplantavam esse modelo civilizador para essa realidade.

Nesse modelo social a instrução estava vinculada à regeneração moral, como instrumento para manter a ordem, conquistar a prosperidade e evitar a transgressão. Assim como os senhores latifundiários exerciam rigoroso controle sobre sua família, escravos e agregados, da mesma forma deveriam ocorrer na sociedade como um todo. A forma de conduzir a vida e os bens privados refletia na forma de gerir a vida pública.

Na instrução pública não é diferente. A excessiva preocupação de inspecionar, fiscalizar, vigiar, controlar, regularizar - termos recorrentes no discurso da elite governante provincial, quando se referia aos professores de primeiras letras, leva-se a pensar que a atividade desses docentes representava um espaço onde ocorria o risco iminente de transgressão, que deveria ser gerido através do controle rigoroso do seu ofício.

Paradoxalmente, os professores de primeiras letras eram considerados ferramentas fundamentais para a manutenção da ordem e a construção de um país mais moralizado e, por conseguinte, mais civilizado. Diante dessa contradição, os docentes eram regulados através de um discurso que acentuava a relevância social da profissão e ressaltava os atributos a serem perseguidos por essa categoria, ao mesmo tempo em que os identificavam como uma classe de miseráveis, incapazes e indolentes. Desgastando sua imagem pessoal justificava a necessidade de controle rigoroso de um ofício que era propagado como de alta relevância social.

(...) cumpre que haja inspecção constante, severa, inspirada pela consequência do muito que vale para todos o benefício da educação e ensino popular. Confiar unicamente do zelo do professor o bom desempenho da árdua e enfadonha tarefa do

¹⁷⁰ Essa referência a uma sociedade disciplinar podemos encontrar em Michel Foucault, *Vigiar e Punir*. Quando trata da gestação da sociedade disciplinar na Europa a partir do século XVII. Dele destaco algumas idéias que fazem lembrar o contexto em estudo: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumento simples : o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 1999: 143).

magistério o mesmo valerá que confiar da natural solicitude e vocação de poucos, o que deve ser alto o empenho de todos a quem cabe o governo das sociedades.¹⁷¹

Em geral os relatórios de presidente de Província e do diretor geral de instrução, o tema instrução pública é introduzido ressaltando o valor social desse serviço, declarando a precariedade em que ele se encontra e sugerindo um maior controle da atividade dos professores de primeiras letras. Diante de tal situação, a solução seria uma “Inspeção pronta, ativa e eficaz”.

A preocupação com o controle da vida profissional e privada do professor é um aspecto sempre presente na legislação e nos relatórios provinciais. Com a Lei de 1º de outubro de 1822, criava-se a Câmara Municipal em cada cidade e vila do Império. Dentre suas funções destacava-se a “postura policial”, responsabilizando-a pela inspeção das escolas de primeiras letras. A fiscalização, porém, não logrou êxito.

No Regulamento de 2 de janeiro de 1855, aprovado pela Lei de nº. 743, de 22 de outubro do mesmo ano, no Ceará, foi organizada toda uma hierarquia para o funcionamento da inspeção no ensino primário, composta pelo Presidente da Província, através do diretor geral de instrução, por um conselho diretor, por um inspetor de distrito e por uma comissão municipal.

A inspeção das escolas era considerada a “alma da instrução primária”. Entretanto, esses mecanismos de controle não conseguiam atingir os objetivos de sua existência. Os inspetores locais não recebiam remuneração, o que dificultava uma exigência maior ao cumprimento de seus serviços. E o que se pode constatar através das palavras de um Presidente da Província e da imprensa local:

Essa atividade demanda desenvolvimento intelectual, muita consciência, muito trabalho e coragem para arrastar comprometimentos. Não é preciso ser profeta para prever que bem poucos se prestariam a preencher com seu dever pesado sem recompensa pecuniária, levados só do patriotismo. (CEARÁ, 1864, p.23).

¹⁷¹ Relatório apresentado ao Exm. Sr. Coronel Joaquim da Cunha Freire, 2º Vice - Presidente da Província do Ceará, pelo Desembargador João Antonio d’ Araújo Freitas Henriques no ato de passar-lhe a administração da mesma em 13/12/1870.

“A inspecção, para ser uma realidade, demanda diffíceis e multiplicados trabalhos. Fazer constantes viagens, visitar amiudadas vezes as escolas, examinar minuciosamente o estado material de cada uma, o processo de ensino, os methodos adoptados, verificar o aproveitamento dos alumnos, tirar indagações a respeito do modo por que procedem os professores, confeccionar relatórios, expondo o resultado dos estudos feitos e propondo as medidas necessárias para reformar abusos e melhorar a instrução, são deveres que por si só bastam para absorver toda a actividade de um homem eminentemente trabalhador. É, pois, impossível ter inspectores sem proporcionar-lhe vantagens pecuniárias que lhe garantam a subsistência e ao mesmo tempo os eximam da necessidade de dividir suas atenções com occupaões estranhas...”¹⁷²

Havia, na instrução pública, a nível de legislação, um sistema de fiscalização organizado de forma hierárquica, com o objetivo de controlar a atividade docente. Essa organização se materializava num sistema de inspeção centralizado, onde todo o poder se concentrava no Presidente da Província.

O regulamento de 1855 foi confeccionado pelo então diretor de instrução pública Thomas Pompeu de Sousa Brasil, espelhando-se na Reforma Couto Ferraz.¹⁷³ Determinava que a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária seria exercida pelo Presidente da Província, por um diretor geral, por um conselho diretor, por inspetores de distrito e por uma comissão municipal.

Fica evidente, na legislação e em outras fontes analisadas, a limitação da autonomia do diretor geral no cargo que lhe é conferido. Sua função fica muito mais a nível de fiscalização e avaliação do que deliberação. Nessa estrutura hierárquica, a última palavra cabia sempre ao Presidente de Província, que autorizava ou negava as sugestões e solicitações do diretor geral.

Nos regulamentos estavam definidas as competências dos membros da inspeção, partindo dos representantes de maior poder de resolução para o de menor, de forma que não existia autonomia nem mesmo para as incumbências mais triviais. Uma resolução estava sempre sob a deliberação do nível imediatamente superior até chegar ao Presidente de

¹⁷² Relatório com que foi entregue a administração da provincia ao exmo. Sr. Dr. Francisco ignácio Marcondes Homem de Mello pelo Exmo. Sr. Dr. Lafayette Pereira, em 10 de junho de 1865.(Instrução pública. *O Cearense*. 17 jun.1865, p. 1).

¹⁷³ A Reforma Couto Ferraz apresentava um objetivo nítido de uniformizar o ensino a nível de Império. Seria uma tentativa de organizar um sistema nacional de ensino, sem no entanto, delegar maiores responsabilidades ao governo imperial.

Província, que fechava o ciclo, centralizando o poder de mando e ação. Dessa maneira, não havia qualquer sinal de autonomia, formando um sistema de inspeção de hierarquia rígido e moroso.

Pelo referido regulamento, competia ao diretor de instrução, além da direção do Liceu, as questões mais de cunho burocrático: presidir exames de capacidade para o magistério e conferir títulos de aprovação, autorizar a abertura de escolas, adotar e rever compêndios, remeter relatórios sobre o estado da instrução primária e secundária, convocar o conselho diretor e presidi-lo, organizar o regimento interno das escolas, apresentar orçamento anual da receita e despesa com a instrução, expedir instruções para exames, definir as obrigações dos inspetores e professores, julgar as infrações disciplinares. Em muitas dessas atribuições seria coadjuvado pelo Conselho Diretor e pelos inspetores de distritos, nomeados pelo Presidente.

Na maioria das questões administrativas sua “autonomia” se restringia a nível de propor ao Presidente da Província as “cabíveis providências”, principalmente nas questões ligadas a direitos e vantagens dos professores como: aumento do vencimento, gratificação, jubilação, a admissão de “indivíduos competentemente habilitados para o magistério”, inspetores, as pessoas que deviam ser dispensada da prova de capacidade para o magistério particular e alterações no regulamento.

Ao Conselho Diretor caberiam as questões pedagógicas: exames de métodos e sistema prático de ensino; designação e revisão dos compêndios; definição do sistema e das matérias dos exames e outros assuntos de interesse da instrução primária e secundária, “cujos melhoramentos e progresso deveria promover e fiscalizar”. Tinha também a função avaliativa, auxiliando o diretor geral no julgamento das infrações disciplinares.

Ao inspetor de distrito fica a incumbência de inspecionar pelo menos uma vez por mês as escolas, procurando ver se nelas se cumpria “fielmente” o Regulamento e ordens superiores. Teria também a função de ouvir e transmitir as reclamações dos professores. Recebia os mapas semestrais e fazia inventários das escolas juntamente com o professor.

No ano de 1859, através da Resolução de nº. 937, de 11 de agosto, é autorizada a fixação de uma remuneração, como forma de estímulo, aos inspetores literários e novas obrigações lhes são impostas. Somente seriam escolhidos para essa função juizes municipais,

promotores públicos e os advogados bacharéis. Segundo um presidente de Província, era necessária: “uma inspeção ativa que não deixe passar despercebida nenhuma falta fazendo-a conhecida da autoridade superior”.

A estrutura organizacional da inspeção das escolas não apresenta mudanças significativas com o Regulamento de 1873. Ocorre a mudança de nome do Conselho Diretor para Conselho Literário e são definidas as competências dos inspetores literários. Os mesmos seriam nomeados pelo Presidente da Província, sob proposta do director geral, dentre as pessoas graduadas, sendo preferidos os promotores públicos formados em Direito. Sua função seria fiscalizar os professores, pelo menos três vezes ao ano, deixando lavrado o termo de visita. Teria também que enviar ao diretor um relatório de cada visita, com um mapa demonstrativo da “população da escola”.

No relatório, deveria declarar se os professores procediam “*com zelo, inteligência, moralidade e vocação* na instrução dos alunos”, se cumpriam fielmente as disposições do regulamento, instruções e ordens do presidente da Província e do director geral, se as escolas eram apropriadas e bem localizadas, a assiduidade e aproveitamento dos alunos, o método do ensino e os meios disciplinares e seus efeitos. (Art. 17, § 2º).

Caberia também ao inspetor literário “Admoestar e reprehender” os professores, presidir exames dos alunos, receber e transmitir ao diretor as reclamações dos professores, conceder licença com ou sem vencimentos “conforme os motivos alegados e provados”, atestar o cumprimento dos deveres dos professores públicos para estes poderem receber os seus vencimentos, esclarecer os deveres dos professores, e remeter no fim do ano, ao director geral, o orçamento das despesas com as escolas públicas para o ano financeiro seguinte, organizado pelos professores com a assistência dos inspetores de distritos.

No Relatório de 1875, o Presidente Heráclito Graça comenta que:

O sistema de inspeção das escolas tem hoje uma ação mais direta e mais eficaz sobre as aulas públicas do que outrora; e a razão é simples: os inspetores literários, investidos de poder de fiscalizarem as escolas em suas respectivas comarcas são tirados da classe dos que tem título científico (...) este pessoal inspira sem dúvida muito mais confiança no desempenho de seus deveres do que os antigos inspetores de distrito. (...) os professores poderiam ser

surpreendidos a cada instante por uma visita de qualquer desses funcionários, eles teriam em seu próprio interesse o cuidado de se preservarem contra esta dupla vigilância, mostrando-se assíduos na aula e sendo forçados por necessidade ao cumprimento de seus afazeres magistrais. (apud MOACYR, 1939, p.352).

O Regulamento de 1873 abria uma cláusula declarando que, quando melhorassem as condições financeiras da Província, o Presidente, ouvindo o diretor geral e o inspetor de tesouraria provincial, arbitraria aos inspetores literários a gratificação de cem mil réis por cada visita que fizessem às escola, sendo que a falta da remessa do relatório seria razão para lhes ser negada a dita gratificação.

Quanto a isto, o diretor geral da instrução Dr. Justino Domingues, declarava em 20 de junho de 1874:

Convem ainda notar que o cargo de inspector literario é gratuito, sendo que a gratificação prometida pelo regulamento, de cem mil réis por cada visita que elles fizessem ás escolas depende da clausula de melhorar o Estado os cofres, começando consequentemente a perceberem esta remuneração em uma época incerta e talvez ainda mui afastada; mas ainda quando esta gratificação não fosse dependente daquela cláusula, e os inspectores já as estivessem percebendo, não creio que isso fosse um incentivo animador para que elles cumprissem bem as suas obrigações, porquanto essa gratificação é demasiada insignificante para retribui-los convenientemente em relação ao penoso trabalho que são obrigados a ter.¹⁷⁴

Na base da pirâmide do sistema de inspeção estavam os inspetores de distrito. Eram os que tinham um contato mais direto e freqüente com professores e coadjuvavam o inspetor literário em suas obrigações. Competia a eles visitar os professores uma vez por mês, “em dias incertos”, organizar os orçamento anual, presidir os exames dos alunos, inventariar os bens da escola, conceder licença de três dias aos professores, informar o cumprimento dos deveres dos professores.

O Regulamento Orgânico da Instrução Pública, de 10 de julho de 1881, cria o Inspetor geral de ensino público e privado, desmembrando-o da função de diretor do Liceu.

¹⁷⁴ Relatório de 1 de julho de 1874.

Este regulamento apresenta algumas inovações e tentativas de descentralizações. A primeira novidade foi ser produzido por uma comissão de professores: Tomás Pompeu de Sousa Brasil Filho, José de Barcelos e João Brígido. Este último, o único da comissão que teve experiência como professor de primeiras letras no interior da Província. Esse Regulamento apresenta algumas singularidades e indícios de descentralização.

O primeiro indicativo foi que a inspeção da escola primária e secundária, pública e particular, passou a ser exercida imediatamente pelo inspetor geral coadjuvado pelo Conselho de Instrução Pública; pelos inspetores escolares de distrito; pelos inspetores escolares de paróquia e pelos conselhos escolares. Para o bom funcionamento desse sistema havia uma rede de comunicação organizada e hierárquica. Assim, os inspetores de paróquia passavam as informações ao seu respectivo inspetor de distrito e, por intermédio deste, ao inspetor geral da instrução.

Quanto às competências no aspecto administrativo, continuariam as mesmas do diretor geral de instrução, definidas nos regulamentos anteriores pois, caberia ao inspetor geral julgar as infrações disciplinares, suspender até trinta dias os professores por falta grave, conceder licença de até vinte dias com ou sem remuneração, nomear substituto, suspender cadeiras que não tivessem a frequência legal, autorizar o contrato de alugueis de casa para a escola e outras.

As incumbências a nível pedagógico seriam de dar parecer sobre regimento interno das escolas; instrução para exames e concursos; programas para provas orais e escritas de exames; elaborar provas para os concursos; definir métodos e processos de ensino; adoção, revisão ou substituição de compêndios; dar parecer ao Presidente da Província sobre necessidade da criação, transferência e supressão de cadeiras, vitaliciedade, remoção disciplinar, gratificações extraordinárias, jubilação e penalizar as infrações disciplinares dos professores públicos.

O inspetor geral era coadjuvado pelo Conselho de Instrução Pública. Este era composto pelos seguintes membros efetivos: O inspetor geral, o professor mais antigo do Liceu; o professor de pedagogia da Escola Normal; um dos professores públicos da capital, anualmente eleito; o inspetor paroquial; quatro cidadãos que se tenham distinguido nas letras ou no magistério, nomeados anualmente pelo presidente da Província, podendo ser reconduzidos. Teria também três substitutos nomeados pelo inspetor geral.

Ao inspetor de distrito competia examinar o procedimento moral e civil dos professores, a maneira como ensinam; se observam o Regimento e instruções para esse fim expedidas; assiduidade no cumprimento de seus deveres; a casa da escola, suas condições higiênicas e capacidade para o número de alunos; a disciplina, a ordem, a regularidade das lições” e nível de adiantamento dos alunos; os livros da escrituração da escola; os compêndios que existiam ou faltavam para os alunos indigentes. Tais informações deveriam ser apresentadas ao inspetor geral da instrução pública em um relatório sobre o movimento do ensino do distrito.

Por esse Regulamento, no seu Art. 15, ficou definido também que os inspetores de distritos escolares receberiam o ordenado anual de 1:200\$000 e a gratificação de 800\$000. A gratificação seria paga em três prestações, depois de apresentado o relatório. Teriam ainda o direito a uma ajuda de custo de 1\$000 por légua, ida e volta, seguindo uma tabela organizada pelo Presidente da Província. O inspetor geral de instrução pública teria direito a mesma ajuda de custo nas visitas que fizesse ao primeiro distrito, nos locais em que não houvesse transporte por via férrea.

Em cada paróquia havia um inspetor escolar ou de paróquia. Naquelas em que houvessem diversos povoados com cadeiras públicas, poderia ser nomeado mais de um inspetor por jurisdição. Os inspetores de paróquia eram nomeados pelo inspetor geral da instrução pública sob proposta dos inspetores de distrito e competia-lhes a “vigilância sobre o procedimento dos professores públicos”. Eram eles que registravam as ocorrências que prejudicavam o ensino e quem atestavam a freqüência dos professores para que os mesmos pudessem receber seus vencimentos. Nesse atestado declaravam o número de alunos matriculados e freqüentes, informação que serviria para definir se o professor receberia ou não a “subvenção” da casa das escolas.

O inspetor escolar, como o fiscal direto do professor, presidia os exames no fim do ano, na ausência do inspetor geral ou o do distrito, remetia os mapas com as observações necessárias ao inspetor de distrito, organizava, com os professores, o orçamento anual das despesas da escola e o inventário dos móveis e utensílios. Caberia a ele, também, conceder até três dias de licença, com ou sem vencimentos, aos professores em casos “urgentes e justificados”; comunicar ao inspetor do distrito o dia em que os professores começavam ou reassumiam o exercício, o dia em que entravam no gozo de alguma licença ou fechavam a

escola por motivo de permuta, remoção ou demissão; e os impedimentos dos professores que excedessem de 15 dias, a fim de lhes serem nomeados substitutos.

Caberia ao inspetor escolar “fazer admoestação” aos professores quando não cumprissem o seu dever e pedir providências nos casos em que mereciam punição mais severa. Ele também presidia o conselho escolar, e o convocava quando achasse necessário.

O Conselho Escolar era composto pelo inspetor escolar, pelo presidente da Câmara Municipal, quando este não era inspetor, e por cinco chefes de família nas cidades, e por três nos demais lugares. Caberia ao inspetor de distrito designar os chefes de família que poderiam compô-lo. Esses conselhos escolares se reuniam sob a presidência do inspetor escolar ou de paróquia. Competia-lhes auxiliar os inspetores de paróquia na fiscalização do ensino; administrar as caixas escolares, fornecendo vestuários, calçado e mais objetos necessários aos meninos indigentes; “velar pela instrução elementar dos meninos da paróquia”; alugar as casas para as escolas públicas, tendo em vista sua “salubridade”, “asseio”, localização; e tornar efetivos os dispositivos do regulamento.

O conselho escolar poderia ser uma indicação de abertura à participação da comunidade, mais na realidade era uma acanhada tentativa de envolver alguns “chefes de famílias” designado pelo inspetor da paróquia. A lei não esclarece os critérios para essa seleção.

Outro indicativo de intenção de aproximação e envolvimento da família é a criação do “boletim escolar” (Art. 111§18), que serviria para informar a conduta, frequência e adiantamento dos alunos aos seus pais. O boletim funcionaria também como mais uma forma de controle, agora estendido aos pais sob seus filhos.

A inspeção, no discurso oficial, é considerada a forma mais eficaz para promover a melhoria da instrução pública. Acreditava-se que controlando a prática docente através da fiscalização e da vigilância dos seus atos seria possível dar uma regularidade às escolas. Porém, por trás dessa preocupação com o desempenho do ofício, havia uma teoria implícita, uma opinião generalizada de que os professores de primeiras letras eram uma categoria composta por pessoas “que não esperam coisas maiores”, “que não tinham outra carreira a fazer”, “destituídas de habilitação”, “frouxas”, “remissivas”, “idolentes”, “miseráveis”, enfim, de moral duvidosa, como se pode ver nos textos que se seguem:

São raros aquelles que tem as habilitações precisas, e estes aspirão á couzas maiores, e não querem limitar-se á obscura, ainda louvável, e mal retribuída profissão de mestre escola.¹⁷⁵

“A profissão de professor (...) é mal retribuída e uma espécie de sacerdócio, onde não se espera fortuna, ou fama; é por isso que também não é procurada sinão por pessoas, que não tem outra carreira a fazer”.¹⁷⁶

“Temos apenas uma meia dúzia de professores que honram o magistério - os outros são a sua vergonha”.¹⁷⁷

O professorado, poucas e excepções feitas, acha-se confiada a um pessoal destituído de habilitações litterárias, frouxo e remissivo no cumprimento de seus deveres; porque falta-lhe vocação, o amor de sua profissão e a intelligência da importância e grandeza de sua nobre tarefa.¹⁷⁸

Ancoravam no professor os atributos de sua origem social, já que em diferentes discursos há referência ao povo como sendo ignorante, “embrutecidos”, bárbaro, desordeiro, imoral, inclinado ao vício; preconceitos típicos da elite ilustrada governante do século XIX, que considerava como maior problema social, a pobreza moral da população ignorante e analfabeta.

Essas representações produzidas justificavam a necessidade de um sistema rígido de fiscalização e controle desse ofício. Os mecanismos de controle repercutiram negativamente no processo de profissionalização dos docentes de primeiras letras. A definição de regras e controle de procedimentos, do tempo e espaço, da parte de um grupo externo à categoria e a ausência de uma organização e de um estatuto dessa categoria, reduziram os docentes de primeiras letras a meros funcionários, mais parecendo vassalos do Estado, sem autonomia e autoridade sobre a sua prática, sem controle sobre seu ofício.

¹⁷⁵ A instrução primária. *O Cearense*, Fortaleza, 15 nov.1859.

¹⁷⁶ Idem, ibidem.

¹⁷⁷ Idem. 17 dez. 1865.

¹⁷⁸ Idem. 17 jun. 1865.

O sistema de exames públicos

Os exames públicos ocorriam todos os anos, antes das férias do Natal. Um mês antes das férias, os professores eram solicitados a enviar a relação dos alunos “promptos” para se submeterem aos “exames gerais”. Assim informava a professora Izabel Rabello, da 1ª escola de meninas de Fortaleza:

Tenho a honra de participar a V. S^a, que posso dar a exames algumas de minhas alumnas. Peço a V. S^a se digne marcar o dia em que deverá ter lugar o acto, e providenciar sobre o mesmo fim.¹⁷⁹

A inspetoria, quando recebia o ofício com a relação dos alunos, determinava a data e definia uma comissão examinadora. Essa comissão, composta por três membros, geralmente o inspetor do distrito, uma autoridade local e o professor da cadeira, avaliava os alunos através de prova oral e escrita, e, utilizando o modelo de júri - herdado da formação jurídica da maioria dos dirigentes -, julgava os alunos considerados “promptos”, através de votos. Lavrava um termo de exame, que seria assinado pelos componentes da banca examinadora.

Alguns professores de primeiras letras faziam questão de demonstrar, em seus ofícios, o cohecimento que tinham do regulamento vigente, talvez devido às constantes referências depreciativas a eles direcionadas, como é o caso que se segue:

“Communico a V. S^a que no dia 30 de Novembro findo teve lugar nesta escola os exames de que trata o Art. 82 do Regulamento Orgânico da Instrucção Publica. Dando em resultado o que consta do respectivo termo, que por copia tenho a honra de incluso remetter a V. S^a como preceitua o Art. 08 do sobredito Regulamento”.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Ofício da professora da 1ª Escola de meninas da cidade da Fortaleza, Izabel Rabello da Silva ao diretor geral da instrução pública Dr. Julio Domingues da Silva, em 14/11/1877.

¹⁸⁰ Ofício do professor da Segunda Escola Publica do Sexo Masculino da Capital do Ceará, Tristão Pacheco Spinosa ao Inspector Geral Interino da Instrucção Publica, Dr. Rufino Antunes d’ Alencar. Fortaleza, 11/12/1883.

O exame era concebido como uma finalidade em si mesmo. Servia para classificar os alunos que se apresentavam “prontos”, a partir de um programa determinado no regulamento vigente. Era uma atividade exterior ao processo de ensino-aprendizagem, e por isso realizado em tempo diferente do calendário escolar, e delegado a terceiros a sua realização e controle. Caberia ao professor preparar o aluno para o exame, mas não era dado a ele o direito de verificar o desempenho e expedir atestado de aprovação. A conclusão do processo ficava sob autoridade externa a sua atividade.

Este fato poderia passar despercebido para os professores, porém, é mais uma forma de controle e de delimitação de fronteiras entre ofício e profissão. O professor perdia o controle sobre a sua atividade ao ser delegado aos outros a autoridade de avaliar o seu trabalho. A avaliação, nesse processo, funcionava mais como um elemento de pressão. Os professores não tinham uma convivência fácil com esse sistema de exames, pois ele desempenhava um papel por excelência de redução de sua autonomia e, por consequência, de maior distanciamento entre ofício e profissão.

O exame final representava o conjunto de mecanismo através dos quais se sancionava a competência ou incompetência do professor. Por essa razão, quando o professor não apresentava alunos a exame, argumentava as causas, pois poderia ser rotulado de incapaz, inábil e outros adjetivos. Além do mais, a competência do professor era medida pelo número de alunos aprovados em exames.

São muitas as razões que concorriam para a falta de sucesso dos professores na apresentação de alunos a exame geral, como informam alguns professores:

Sinto dizer a V.S.^a que este anno, contra a minha expectativa, não tenho alumnos para dar exame. Algumas alumnas em numero de quatro que havia preparado para serem examinadas este anno, retirarão-se sem motivo algum para escolherem diferentes escollas, onde sem duvida prestarão exames este anno, revertendo com isto gloria para a professora que apresental-as, que nenhuma fadiga, aliás, teve em seus princípios escolares. Tenho me esforçado bastante para dar alumnos a exame em numeros mais avultados, e considero que são estes os motivos de dar todos os annos mui poucos. Desejo summamente o progresso da educação primaria, a que me exercito e me tenho esforçado o quanto posso para merecer a confiança de V. S.^a, que zeloso como é pugna sempre pelo mesmo interesse”.¹⁸¹

¹⁸¹ Ofício da professora da 1ª escola de meninas da cidade de Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva, Fortaleza, 14/11/1876.

“Durante o curto período de trez mezes de effectivo exercicio n’esta Cadeira, tenho-me esforçado a mais possível p. dar algum adiantamento a meus alumnos, que encontrei no mais completo atrazo, devido sem duvida as successivas mudanças de professores, que n’ella tem havido, e a falta absoluta dos objectos indispensáveis à boa ordem e regularidade de uma escola, e por mais que tenha trabalhado para dar alguns alumnos a exame, não me é possível, não só por esses motivos. Como e principalmente pela irregularidade da freqüência; tanto que de uns dez alumnos que estava preparando, apenas frequentão hoje quatro, que poderão prestar exames parciais, o que deixo de tentar na esperança de no anno seguinte dal-os, e a mais alguns completamente preparados. Declaro, por tanto, a V. S.^a que este anno não tenho alumnos para serem examinados”.¹⁸²

Apesar do modelo de organização escolar apresentar maior flexibilidade de tempo, permitindo um percurso mais longo do aluno no ensino elementar, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, apresentava-se extremamente rígido no processo avaliativo, o que causava muitos constrangimento aos alunos e professores.

O número de alunos apresentados e aprovados nos exames poderia também ser usado para comprovar merecimento de gratificações, como é o caso da professora da cadeira do sexo feminino de Fortaleza, Úrsula Maria da Guerra Passos, que requereu uma gratificação anual, que, pela lei nº. 1.506 de 26 de Dezembro de 1872, autorizava ser concedida aos professores públicos, que se distinguissem no magistério. A professora alegava ter direito porque, no período de dez anos de exercício, tinha “dado prompto nas matérias de sua aula” 57 alunas. Através de um ofício, o diretor geral passava o requerimento e as argumentações da professora ao Presidente da Província:

Se durante os trez annos de magistério em Mecejana não deu alumnos promptos é que teve a supp.^e de inaugurar naquella povoação uma eschola, á cuja matricula concorreram unicamente alumnos que começaram lá sua aprendizagem. Mas durante sete annos, tempo que exerce o professorado nesta capital, tem dado constantemente discípulas preparadas nas matérias, que leciona. É assim que em 1870 apresentou 4 alumnas, em 1871- 5; 1872 - 4; em 1873- 8; em 1874 – 9; em 1876 – 12; 1880 – 10, as quais todas foram approvadas plenamente e algumas com distincção. Este resultado vantajoso à instrução publica não pode deixar de ser considerado como fruto dos esforços da supp.^a, do seu interesse pelo adiantamento de suas alumnas, da dedicação á profissão, que exerce e do zelo no cumprimento de seus árduos deveres.¹⁸³

¹⁸² Ofício do professor da Primeira Escola Publica Primaria na cidade da Fortaleza, Thomaz Antonio de Carvalho ao diretor geral da instrução pública da Província, Rev. João Augusto da Frota. Fortaleza, 15/11/1880.

¹⁸³ Ofício da professora da cadeira do sexo feminino de Fortaleza, Ursula Maria da Guerra Passos ao diretor geral da intrução pública. Fortaleza, 03/01/1877.

Essa gratificação de duzentos mil réis anuais seria um recurso usado pelos administradores para estimular o professor no desempenho de sua função devido ao precário ordenado que recebiam.

No próximo capítulo tratarei da terceira estratégia empregada pelos governantes para, além de controlar ofício, gerir identidades: as representações sociais da docência.

CAPÍTULO 5 – O QUE É UM PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS NO CEARÁ IMPERIAL

“No periodo de onze annos e alguns mezes, que exerci o cargo de Professor Primário, fiz (...) por adiantar os meus alumnos nas matérias do ensino primario, sem esquecer a mais importante de minhas obrigações: formar-lhes o espirito e o coração pela instrução moral e religiosa; e se os trabalhos e fadigas do magistério erão mal retribuídos, servia-me de compensação à consciência de haver cumprido, quanto me era possível, os meus penosos deveres, e a consolação de haver empregado uma parte de minha vida na grande obra da educação da infância, que é justamente considerada por todos os povos cultos, como um penhor sagrado de sua futura prosperidade”.

Professor de 1^{as} Letras, Pe. Lino Deodato

5.1. Representações sociais da docência: entre o dever sagrado e o dever cívico

As representações sociais são expressas nas conversações, no discurso, nas legislações, na religião, nas ideologia e até nas ciências. Elas são manipuladas através da estrutura simbólica: dos mitos, valores, significados que estão inseridos no tecido social em que um grupo pode ter acesso privilegiado para impor suas construções sobre objetos socialmente valorizados. É preciso perceber as tramas de idéias contidas no discurso, entender os investimentos afetivos presentes, principalmente, em suas contradições, interpretar intensões e crenças implícitas. Pois é através das representações sociais que são instauradas e mantidas práticas sociais a serviço da relação de poder. E por essa razão elas são consideradas “sempre ideologias”. (GUARESCHI, 1995) .

Analisando o discurso oficial, principalmente dos Presidentes de Província, dos diretores de instrução e dos textos da imprensa, pode-se constatar os mecanismos de elaboração de representações da docência de primeiras letras, utilizando tanto a objetivação como a ancoragem com funções simbólicas e pragmáticas.

Sendo os docentes de primeiras letras, um grupo recente, era preciso estabelecer um sentimento de ordem, transformando o não-familiar em familiar através da ancoragem de

novos conhecimentos em antigos esquemas. Buscando, no passado, um protótipo - os mestres religiosos jesuítas - um grupo social, a elite intelectual, produz e sustenta representações, nomeando e classificando esses sujeitos, buscando definir e modelar a categoria, apelando para uma dimensão simbólica, mas com objetivos práticos de induzir e controlar identidades através de um discurso homogêneo e circular. No momento em que são comparados ao paradigma de uma categoria, adquirem suas características. (MOSCOVICI, 2003).

Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de idéias específicas e de projetar essas idéias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira em vez daquela. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse. (DUVEEN, 2003, p. 28).

Assim as representações sociais são empregadas para agir nos outros através de condicionamentos, da propagação e difusão de conteúdos e significados. Mesmo que uma categoria não se adeque exatamente ao modelo, eles são forçados a assumir uma forma mais próxima possível de um protótipo.

As representações sociais são articuladas ao redor de “núcleos figurativos” (FURTADO, 2002) que constituem na parte estável. Esse “núcleo figurativo”, muitas vezes são conhecimentos de ordem mítica e religiosa, mas que podem ser mesclados por conhecimentos de outra natureza que fazem parte da cultura e da memória social. Nas fontes analisadas pode-se perceber uma grande quantidade de representações ufanistas sobre a docência. Nos discursos oficiais pode-se apreender duas categorias de representações: uma de caráter religioso, que vê a docência como um “dever sagrado” e outra, de caráter patriótico, que a concebe como um “dever cívico”.

Na próxima seção buscar-se-á interpretar e analisar as estratégias utilizadas na construção desses dois núcleos figurativos.

Docência como “dever sagrado” - Desenvolvendo os sentimentos morais e religiosos

As representações da docência do núcleo figurativo como um “dever sagrado” são aquelas que apelam para a dimensão simbólica, de cunho místico. São as que conduzem a um modo de olhar que estreita o laço entre a docência e os valores morais da religião cristã. Elas têm uma excelente penetração tanto nos saberes populares como nas elaborações dos grupos que detêm o poder. Identifico essas representações a partir dos seguintes conceitos, presentes nos documentos: Docência como “sacerdócio”, docência como “missão sublime” e docência como “vocação”.

A elaboração de representação social pelo mecanismo de ancoragem mais presente nos discursos dos administradores provinciais e que, ainda hoje, é fortemente enraizado no imaginário popular, é a de que a profissão docente é um sacerdócio. Estabelece-se uma relação íntima entre docência e sacerdócio. Assim, o sacerdócio serviria de protótipo a essa profissão. O grupo que assim o classifica, decide as semelhanças entre o que é rotulado, no caso o professor, e o protótipo, nesse contexto o sacerdote. Segundo Guareschi (1995), tal decisão não é neutra pois inclui sempre uma dimensão ideológica, como sugerem os textos da época:

A profissão de professor (...) é mal retribuída e uma espécie de sacerdócio, onde não se espera fortuna, ou fama; é por isso que também não é procurada sinão por pessoas, que não tem outra carreira a fazer ...¹⁸⁴

Não tenho necessidade de encarecer perante vós a utilidade das escholas normaes, pois sabeis que é alli que os apóstolos da instrução vão receber a palavra santa que há de varrer as trevas da ignorância e dissipar as nuvens dos maos intentos e sentimentos.¹⁸⁵

Esse discurso reforça a idéia de que a atividade docente como um sacerdócio não deve esperar recompensas maiores. Se o magistério é um sacerdócio, os professores deverão

¹⁸⁴ A instrução primária. *O Cearense*. 15 nov.1859.

¹⁸⁵ Fala com que o Exmo. Sr. Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa, presidente da Província do Ceará abriu a 2ª sessão da 23ª legislatura no dia 2 de julho de 1877. Fortaleza: Tipografia do Pedro II, Praça do Ferreira, nº34.

zelar pelo crescimento espiritual do seu rebanho, superando todas as adversidades inerentes ao seu sacerdócio. É dessa forma que a própria legislação educacional ressalta que mesmo sem condições materiais o professor deverá, com “zelo e empenho”, cumprir o seu dever. O mesmo zelo que o sacerdote tem para com seus fiéis, devem ter os professores para com seus alunos. E o seu empenho fará com que supere todas as adversidades e obstáculos. É assim que a dimensão afetiva é ativada.

A representação da docência como “Missão sublime” é a estratégia de ancoragem mais bem sucedida na medida em que é a de maior circulação e duração no imaginário popular. Representar o magistério de primeiras letras como uma “missão sublime”, implicará na comparação entre o mestre-professor e o mestre-Jesus. E, assim, como Jesus veio ao mundo com a nobre missão de salvar a humanidade do pecado, ancora-se a idéia de que a missão do professor é salvar os seus discípulos dos maus “intentos” e das trevas da ignorância. Jesus, para realizar sua missão, tudo fez e nada pediu. O professor, também, como missionário da instrução não deve alimentar expectativas a nível pessoal. Uma missão tão elevada nunca poderia ser recompensada. É o que declara o já referido jornal:

Nem a lei, nem os recursos de que, o governo pode dispor, (...) não poderiaõ jamais tornar a simples profissão de professores comuns tão atrativas, quanto ella é útil. A sociedade não poderia pagar aquelle, que á ella se consagra, tudo quanto faz para ella. Não se espera fortuna, nem fama nas obrigações penáveis de professor. Destinado a ver correr seus dias num trabalho monótono, às vezes a encontra em torno de si a injustiça, ou a ingratidão da ignorância, ele teria de amargurar-se muitas vezes, e sucumbir talvez, se não haurisse suas forças, e coragem em outra cousa mais nobre, que as perspectivas de um interesse immediato, e puramente pessoal.¹⁸⁶

O ensino primário abrange no seu domínio formação do coração e do entendimento da crença. Corrigir as tendências malignas, fortificar os professores para o bem, cultivar os sentimentos nobres e elevados, gravar no espírito as verdades moraes e religiosas; e provocar os primeiros desenvolvimentos da intelligencia, é uma *sublime missão, cercada de difficuldades e cheia de perigos*. As idéias e os sentimentos, plantados nos ânímos infantis, tornam-se por assim dizer - leis, categorias do espírito, e fazem do menino aquillo que elle é na idade viril.¹⁸⁷ (Grifo meu)

¹⁸⁶ Idem, ibidem.

¹⁸⁷ Relatório de 10 de junho e 1864, 14. Dr. Lafayette R. Pereira.

Essa afirmação serve a vários propósitos. O mais evidente é a tentativa de retirar do poder público (leis e governos) a responsabilidade de tornar a profissão docente tão atrativa quanto útil. Declarando a impossibilidade de a sociedade remunerar condignamente o professor pela sua dedicação, ele reforça a idéia de que quem é professor não espera “fortuna nem fama”. Ele não sucumbe porque adquire força e coragem em “coisas mais nobres” deixando de lado os interesses imediatos e pessoais e, assim, a dívida para com os professores é da sociedade. O professor sofrerá injustiça e ingratidão, terá amarguras, mas não sucumbirá porque a certeza de estar realizando uma missão sublime dar-lhe-á força e coragem para perseverar.

Pode-se perceber nos ofícios dos professores que essa foi a representação com maior poder de infiltração e incorporação por parte dos próprios docentes. Num concurso público para professor de primeiras letras, um pretendente ao título de “capacidade profissional” disserta sobre o tema: “Quais os deveres dos professores para com os alunos?”¹⁸⁸

Entre o mestre e o discípulo há deveres recíprocos e especiais. É preciso interpretar cada um destes papeis de um modo rigoroso e imparcial; a inteligência sendo a faculdade mais nobre da natureza humana por isso mesmo que d’ella depende o progresso de todas as outras faculdades, o mestre tendo por missão desenvolvê-la torna assim a *mais sublime das missões*; sua responsabilidade esta na razão da importância da tarefa. Além de uma observação constante e pertinaz do espírito humano, que lhe permita avaliar da inteligência dos discípulos e d’ahi conseguirem methodo compatível com a sua tendência, o mestre tem o dever de em seriedade, só transmittindo ao discípulo, as verdades de que seo espírito estiver plenamente convencido. Destes deveres nascem outros muitos e diversos. (João da Matta Cavalcante, Lyceo, 29 de Março de 1875).

Pelo discurso apresentado nessa dissertação pode-se perceber claramente a ancoragem que o candidato a professor constrói ou reelabora sobre a docência como uma “missão sublime”. Se o mestre é quem desenvolve a inteligência, faculdade mais nobre da natureza humana, logo sua missão torna-se a mais sublime. Essa representação funciona num sentido de alinhar o sentimento de responsabilidade sobre a atividade dos docentes.

¹⁸⁸ Em anexo a prova de manuscrito [caligrafia], copia e “análise gramatical”. O examinado obteve “aprovação simplesmente” de acordo com o termo de exame de Nº 12, do documento “Título de Capacidade Profissional” de 20 de Março de 1875.

Alguns professores de primeiras letras tiveram espaço privilegiado e oportunidade de difundir suas construções a respeito do seu ofício, na imprensa e na tribuna, como foi o caso do professor e padre Lino Deodato, que ilustra de forma admirável a representação da docência como vocação.

Não basta que o professor disponha de conhecimentos positivos e variados e possua o dom preciso de os saber transmitir, é, sobretudo, necessário que tenha vocação. O magistério de instrução primária é uma espécie de *magistratura moral*, o sacerdócio da infância, para o qual se exige verdadeira vocação. É mister, portanto, que o professor, além do gosto que deve ter pela profissão, experimente um sentimento de puro amor, uma natural inclinação e benevolência para com a infância. Esse sentimento deve ser acompanhado daquela firmeza de caráter e inalterável tranquilidade de espírito que são a imagem viva da prudência e reflexão, que deve presidir a cada um dos seus atos. (SOUSA, 1960, p.126-127).

Ao representar a docência como vocação, D. Lino Deodato, ancora a docência à predestinação. Nesse sentido, os escolhidos receberiam um talento, aptidão e tendência natural para exercer a docência. Domínio de conhecimento, estratégias e metodologias não seriam suficientes se o professor não possuísse a “vocação”. Esta seria o elemento responsável em promover o gosto pela profissão e o “sentimento de puro amor”, “natural inclinação” e “benevolência para com a infância”. Porém, ser possuidor da vocação ainda não seria garantia absoluta de sucesso, era necessário fazer emergir valores morais. Tornava-se imprescindível que os atos dos mestres fossem presididos pela “firmeza de caráter”, “inalterável tranquilidade de espírito” virando assim, “uma imagem viva da prudência e reflexão”. Vocação e “magistratura moral” são os dois pilares, sustentáculos fundamentais ao magistério primário, para torná-lo o verdadeiro “sacerdócio da infância”.

Como sacerdote e professor de primeiras letras, Pe. Lino ressalta a vocação e os valores morais. Ao retratar a si mesmo, apresenta um modelo de professor de primeiras letras que deveria ser imitado por seus colegas de profissão.

No periodo de onze annos a alguns mezes, que exerci o cargo de Professor Primário, fiz (...) por adiantar os meus alumnos nas matérias do ensino primario, sem esquecer a mais importante de minhas obrigações: formar-lhes o espirito e o coração pela instrução moral e religiosa; e se os trabalhos e fadigas do magistério eram mal retribuidas, servia-me de compensação a consciência de haver cumprido, quanto me era possível, os meus penosos deveres, e a consolação de haver empregado uma

parte de minha vida na grande obra da educação da infância, que é justamente considerada por todos os povos cultos, como um penhor sagrado de sua futura prosperidade.¹⁸⁹

A pobreza e a miséria dos docentes de primeiras letras foram ancoradas no “porto seguro” do dever sagrado. Assim, fica entendida a insistência em conformar a docência ao “sacerdócio”, à “missão sublime” e à “vocação”. O caráter simbólico dessas três representações traz à tona a dimensão do afeto - emoção, sentimento e paixão - e do religioso – crenças e valores morais. Esses três elementos garantirão essa representação da docência.

Ao configurarem representações sociais dos docentes de primeiras letras em bases afetivas, atribuindo-lhes o compromisso com a formação moral de seus alunos, os professores evidenciam uma imagem da profissão docente ancorada ao modelo original de professor sacerdote. Os professores estariam mais elevados espiritualmente diante da pobreza, do sacrifício, da abnegação vivenciada e, além do mais, contribuiriam com sua obra para a construção de um mundo melhor.

A educação como dever sagrado é referenciada insistentemente no discurso dos administradores da educação. É por essa razão que ela se apresenta como uma dívida sagrada contraída pela civilização para com o povo.

Thomas Pompeu de Sousa Brasil assim aborda essa questão, no ano de 1854: “... por mais sagrado que seja o dever da educação primária, elle não tem merecido, até hoje, todo o cuidado e atenção dos poderes do Estado, como a importância exige”.

Docência como “dever cívico ” - Desenvolvendo sentimento patriótico e civil

As representações da docência como “dever cívico” também apelam para a dimensão simbólica, só que de cunho patriótico. Estas representações estão presentes nos

¹⁸⁹ Do Professor de 1^{as} Letras pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Nogueira Jaguaribe. Vila de São Bernardo Russas 07 maio 1867.

discursos dos dirigentes que, inspirados no ideário liberal realça a importância da instrução pública como forma de firmar uma identidade nacional e de elevar a província cearense ao nível cultural dos países europeus, recriando tradições a partir do modelo de civilidade europeu, o mais referenciado pela elite intelectual local.

As representações como uma construção coletiva, que uma cultura elabora, carregam a marca da tensão entre o individual e o social, conferindo sentido simbólico a uma realidade. Envolvendo cognição e afeto elas se originam tanto da capacidade psíquica como do contexto social. Estando em constante elaboração e reelaboração, elas são modificadas, ampliadas e enriquecidas com novos elementos, porém elas não nascem do nada. Surgem do universo de significados presentes no contexto sociocultural.

Diante de uma nação em construção, uma elite tenta projetar a formação de uma identidade coletiva. A instrução pública seria um importante mecanismo para abrandar os costumes, educar o espírito, enfim, desenvolver valores e práticas sociais que levariam o País à civilidade. Era decisivo assegurar a participação da “classe do professorado” nesse grande desafio de varrer a ignorância e moralizar um povo bárbaro para chegar à sonhada modernidade.

A elite governante conforma a atividade docente ao “dever cívico”, agora como uma “missão social” de alta relevância, relacionando a “identidade do professor” à “identidade nacional”. Os atributos exigidos aos candidatos à função docente - moralidade, idoneidade, morigeração, conduta irrepreensível, firmeza de caráter - são os mesmos quesitos necessários aos cidadãos para transformar o atrasado País em uma nação civilizada. O enaltecimento do patriotismo é uma forma de conquistar voluntários da pátria, “soldados do saber”.

Creai institutos pedagógicos, onde com estudos pedagógicos preparem-se bons mestres escolas; fornecei-lhes depois cadeiras devidamente montadas, daí-lhes meios de decente subsistência, garanti-lhe o futuro; recompensai-lhes a aplicação, estimulai-lhes, cercando-os de considerações na sociedade, deveis surgir o magistério como uma brilhante milícia solicitada pelos voluntários da vocação, em vez de ser explorado pelos conscriptos do interesse.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque no Relatório à assembléia de 1 de novembro de 1886, p. 25.

Analisando os discursos pode-se perceber muitas contradições. Coexistiam, no mesmo cenário, as idéias mais avançadas transplantadas da Europa com o modelo mais conservadores de prática social, como tradicionalismo e liberalismo. São duas realidades justapostas. Uma realidade construída e uma realidade projetada. Projetos progressistas e iniciativas e ações conservadoras.

A força do tradicionalismo podia ser percebida nas argumentações fortemente ligadas aos princípios religiosos. Enquanto a força revolucionária, que existia mais a nível de retórica, inspirava-se nos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, visando o progresso e a liberdade da jovem nação, estava ligada aos princípios civis. É o que se pode perceber nos diferentes suportes de discursos:

“A mais grave incumbencia hoje de todos os governos, é incontestavelmente a instrucção e preparo do povo para o exercicio pleno e consciencioso de seu papel na scena publica. Educar o povo, é elevar o nível da sociedade, alargar-lhe os horizontes, dar aos seus destinos uma marcha segura e brilhante, extirpar os vícios do passado, debellar as tyrannias e guia la á pratica salutar da liberdade. Qualquer que seja a aspiração do homem político no governo da sociedade, nada importa para a questão de princípios que a liberdade se expanda. A separação das escollas e a descriminação dos partidos, não residem n’esse falso preconceito em que estão muitos espíritos retrógrados – de que ser liberal é abrir portas á licença e ser conservador é trancar as portas á liberdade. A instrucção publica deve ser nosso primeiro e nosso principal empenho no governo do paiz. Quando o povo entre nós, estiver preparado, como nos Estados Unidos, para a funcção da vida política, as graves questões sociais que difficultam o passo para o progresso a para a liberdade estarão resolvidas, sem perigos para a ordem e sem dissolução dos partidos”.¹⁹¹

A instrucção primária é para o homem social a sua primeira condição de existência, o seu mais vigoroso ponto de apoio. Um povo não se pode considerar verdadeiramente livre immerso na ignorância e no desconhecimento dos seus direitos e deveres sociais.¹⁹²

O discurso tem como eixo norteador a vinculação da instrucção pública à conquista de direitos sociais. A regeneração moral realizada através da instrucção prepararia o cidadão para a vida política. Essa seria uma forma de eliminar as graves questões sociais que

¹⁹¹ Instrucção pública. *O Cearense*. 02 maio 1872.

¹⁹² Fala com que o Exmo. Sr. Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa, presidente da Província do Ceará abriu a 2ª sessão da 23ª legislatura no dia 2 de julho de 1877. Fortaleza: Tipografia do Pedro II, Praça do Ferreira, nº34.

dificultavam o progresso e de promover a conquista da liberdade sem perigos para a ordem vigente.

... a instrução ainda carece de nossos cuidados e desvelos; além de ser uma dívida sagrada a que estaes obrigados, é uma medida de providencia em beneficio da futura *tranquilidade do Estado*, é mais uma garantia da observância das leis e dos respeitos individuaes”. (SOUSA BRASIL, 1829, 699. Grifo do autor.).

O predomínio de um discurso liberal, porém, não era a garantia de efetivação de ações liberais. Na realidade, a nível da prática, a elite administrativa era conservadora e tradicional. Mantinha a escravidão, o voto censitário, a desigualdades de direito à cidadania entre os sexos, classes e etnias, como alude o Presidente Pedro Leão Velloso:

Manifesta-se a preocupação a que allude em todas as legislações modernas, nas quais se observa constante movimento de idéias para o melhoramento das classes escolares pela instrução e educação, procurando-se por todos os meios elevar o nível intelectual do povo. Pode-se dizer que o grande problema do século, o objectivo de incessantes esforços dos legisladores e estadistas, mirando a preparar o homem para o melhor desempenho de suas fucções, pelo aperfeiçoamento moral, desenvolvimento intelectual, Hygiene pública, melhoramento dos indivíduos, e melhoramento da raça; o que, como reflete Tempels, significa o aperfeiçoamento do homem no corpo, espírito e coração; designa o objeto real do ensino popular, fazendo das faculdades instrumentos mais perfeitos para corresponderem á seu destino. É um problema de cuja solução depende o progresso do povo, em suas diversas manifestações, - social, econômica e política.¹⁹³

A nível de discurso, a instrução pública é colocada como a maior prioridade que devem ter os governantes para resolver as graves questões sociais que dificultam o progresso do País. O influxo de idéias européias de cunho religioso, de aperfeiçoamento moral; liberal, de desenvolvimento intelectual; científico, de higiene pública; evolucionista social, de melhoramento dos indivíduos e melhoramento da raça, conseguiria o aperfeiçoamento do homem nas dimensões físicas, espiritual e afetiva. Dessa forma, sua precedência deveria estar acima de qualquer conflito partidário.

¹⁹³ Relatório apresentado a Assembléia Legislativa do Ceará na sessão ordinária de 1881, pelo presidente da Província Senador Pedro Leão Velloso. Fortaleza: Tipografia do *Cearense*, Rua Formosa, nº 10, 1881.

É a partir da objetivação de representações sociais constituídas por esses dois núcleos figurativos: magistério como dever sagrado e como dever civil, que se configurará a identidade profissional docente. Tratarei desta questão no próximo tópico.

5.2. Representações sociais configurando identidade profissional docente

É num contexto sociopolítico marcado pela luta por uma identidade nacional que o Estado brasileiro do século XIX, governado por uma “comunidade burocrática” (FAORO, 1989), configurará a ordem imperial e buscará se firmar como nação livre. É também nessa conjuntura que a instrução pública será definida pela elite governante como a primeira condição de vida livre dos homens reunidos em sociedade e a mais sólida base de moralidade para o povo. Ela será considerada provedora da ordem, responsável pela segurança pública, capaz de combater o crime, a indigência e a brutalidade, sendo, dessa forma, imprescindível na manutenção da tranquilidade do Estado. Por essa razão a instrução do povo será decantada como uma “dívida sagrada” do Estado. Nesse sentido, será representada no discurso dos governantes como uma das mais urgentes necessidades do País e a mais grave incumbência de todos os governos para o preparo do povo, no exercício “pleno e consciencioso” de seu papel social, por ser capaz de “gravar no espírito as verdades morais e religiosas e desenvolver a inteligência”.

A identidade do professor estará ligada a esse projeto de modernidade e, conseqüentemente, ao projeto nacional, que enfatizava regras e qualidades morais, as virtudes e competências e formas de controle. À medida que o governo imperial tenta implantar um sistema de instrução para o povo, tornando-o um dever do Estado, a produção de uma identidade para o docente de primeiras letras tornar-se-á um imperativo. Nessa perspectiva, a ordem imperial buscará imprimir uma identidade social à profissão docente.

Essa identidade será conformada a partir da definição do ser professor e das representações sociais associadas a protótipos e idealizações de um grupo (identidade almejada/projetada) que tem como objetivo moldar e gerir esse sujeito. É assim que as representações como dever sagrado (sacerdócio, missão, vocação), como dever civil e todos os atributos exigidos ao professor servirão para imprimir um modelo de conduta/ética, definir um perfil, forjando uma identidade profissional desse grupo que traduzirá concepções sobre sua função social e cultural.

Pelos atributos exigidos, centrados em qualidades morais (valores e atitudes) e pessoais (condutas), o ofício de mestre apresenta-se, predominantemente, de caráter moralizante e “virtual”. E, dessa forma, a identidade do professor se constituirá numa

importante parte no gerenciamento da instrução, sendo um tópico constante no discurso oficial. As leis servirão para tornarem visíveis e explícitos os imperativos práticos e ideologias dos gestores, pela atribuição de determinadas qualidades exigidas ao seu recrutamento (seleção, contratação), daí o seu caráter prescritivo e indutivo, objetivando delinear uma identidade profissional a esses sujeitos.

Quais as representações sociais sobre os professores de primeiras letras veiculadas no discurso oficial quanto a sua profissão? Qual a natureza dessas representações? Para cada profissão é definido um modelo padrão de conduta para o desempenho profissional. É esse modelo ideal que gera representações. Classificar, nomear, rotular são formas de objetivação dessas representações sociais presentes nos discursos que atribuem identidade (identidade atribuída para outros).

A profissão docente será refenciada como uma atividade “cheia de perigo e dificuldade”, “atividade obscura”, “tarefa árdua e enfadonha”, “trabalho penoso”, abraçado pelos mais pobres e privados de recursos, que teriam como futuro uma vida de pobreza e privações devido o ordenado mesquinho; e, por essa razão, essa atividade seria estigmatizada como “refúgio da inabilidade”, “abraçado por pessoas analfabetas, de moralidade dúbia”, “sem garantia quanto à idoneidade intelectual”, “negligentes”, “inaptos”, “destituídos de habilidade literária”, “frouxos e remissivos no cumprimento de seu dever”.¹⁹⁴

Nas fontes consideradas, os professores de primeiras letras são sempre referidos como uma categoria anônima, como uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo, e por isso, são sempre definidos através de generalizações, enfatizando uma identidade coletiva.

Analisando a correspondência (ofícios) dos professores de primeiras letras, pode-se captar as elaborações subjetivas, mentais, que eles faziam das suas condições materiais de vida, e as interiorizações de identidade através da incorporação de representações do seu ofício (identidade incorporada para si). Os professores, nesses documentos, também se reconhecem como uma profissão mal retribuída, espinhosa e árdua, porém, não incorporam e nem aceitam as classificações depreciativas quanto à sua pessoa, como membro de um grupo profissional. Alguns chegam a definir sua categoria como “classe de proletários”, “classe

¹⁹⁴ Essas expressões estão presentes nos relatórios dos presidentes da Província.

amesquinhada e aviltada”, “classe desprestigiada”, porém recusam, terminantemente, as adjetivações negativas que os desqualificam profissionalmente.

A identidade do professor primário se construiu nesse campo de lutas e conflitos onde, por um lado os discursos projetavam como deveria compor o seu modo de ser e estar na profissão, ao mesmo tempo em que o desqualificava como profissional. Por outro lado, pela situação material marcada pela pobreza e precariedade das condições de trabalho. Nesse processo identitário eram realçadas e mescladas, de forma dinâmica, as maneiras como cada um se sentia ser, se dizia ser e o como os outros os definiam.

A forma como se rotulava o professor público do ensino elementar, justificava a necessidade de fiscalizá-lo e vigiá-lo. A inspeção tornava-se, então, o tema mais freqüente e mais enfatizado no discurso dos administradores. Era considerada a forma mais enérgica para controlar a atividade. Porém, as representações sociais se configuraram, mesmo que de forma sutil e simbólica, como prática mais efetiva e eficaz para gerir e marcar fronteiras na identidade docente. As representações sociais agiam na dimensão subjetiva e a inspeção operava na dimensão concreta, embora essas interferências não fossem excludentes nem exclusivas.

A “gestão da identidade”¹⁹⁵ (LAWN, 2001) através das representações sociais, utilizando o sentido simbólico e apelando para a afetividade era mais viável porque não dependeria de recursos financeiros. Enquanto que a gestão através da política de inspeção era onerosa e o Estado precisaria dispor de recursos para sua efetivação. Havia, dessa forma, duas políticas: uma oficializada e legalizada - a inspeção -, e outra, sutil e autônoma, de caráter simbólico – as representações sociais da docência, presentes nos discursos dos governantes. Esta última tinha grande poder ativo e construtivo de alterar sensações, de construir idéias e de “policiar as fronteiras da identidade” dos professores de primeiras letras.

Apelar para o caráter simbólico, imaginativo e religioso foi uma estratégia utilizada pela elite intelectual para desenvolver “um profundo sentimento da importância moral” do trabalho docente e uma forma de conduzir os professores de primeiras letras através da elevação do “ânimo”. Recorrendo à dimensão afetiva, os professores eram

¹⁹⁵ De acordo com Martin Lawn (2001), as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir mudanças. Seria uma espécie de governação através do discurso, de construção de identidades oficiais e de policiamento de fronteiras da identidade dos professores.

alimentados e animados a exercerem seu ofício, apesar da baixa remuneração e da “obscura e laboriosa condição” de sua atividade. É por essa razão que a docência é, e sempre foi representada como uma “missão sublime”. Para realizá-la era necessário um “missionário” que nada ambicionasse e que estivesse pronto a sacrificar a sua vida e ter como recompensa a certeza de ter contribuído para o adiantamento moral de seus discípulos. Ancorado na idéia de vocação para o magistério, muitos jovens adentraram a profissão por conveniência, diante da pobreza e falta de oportunidades, configurando-se numa “falsa escolha”, que na realidade não fizeram, mas foram levados a fazer.

A construção de representações sociais não é um ato simples e desinteressado. Por trás das objetivações inclui-se uma dimensão ideológica. Segundo Moscovici (1994), ao classificar decidimos se há semelhança entre o que queremos e o protótipo, depois generalizamos. Tal decisão não é neutra.

A ancoragem da atividade docente como sacerdócio estava carregada de intenções e de função prática. Sutilmente insistia a idéia de que o professor deveria exercer sua função com empenho e desapego, não colocando em primeiro plano as condições materiais e interesses pessoais. É dessa forma que muitos professores, mesmo sentindo-se explorados de todas as formas, sentiam-se inibidos e até receosos em expressarem seus sentimentos. A representação social de sua função como de “profunda importância moral”, definia fronteiras que os deixavam impossibilitados de lutarem por melhores condições materiais, pois aqueles que se pronunciassem a favor de seus interesses pessoais ou de categoria poderiam ser categoricamente estigmatizados como mercenários. Dessa forma, a partir de um jogo que elevava a profissão e depreciava o profissional foi sendo gerida a “deteriorada” identidade docente.¹⁹⁶

A situação dos professores de primeiras letras do Ceará provincial, no tocante à condição econômica, era tão precária, ou melhor, miserável, que chegou a ser considerados a “classe” mais desprezada pelos poderes públicos e desprestigiada socialmente. Diferentes fatores contribuíram na configuração desse desprestígio social: a origem geralmente pobre, a falta de qualificação acadêmica, a feminização da profissão, dentre outros fatores, interferiram na posição social desses sujeitos e na precarização de sua função.

¹⁹⁶ Segundo Goffman (1988), a sociedade estabelece atributos considerados comuns e naturais aos membros de uma categoria. Quando os membros dessa categoria apresentam atributos indesejáveis (desvios) são estigmatizados. Perdem a identidade social e ganham uma identidade deteriorada/indesejada de acordo com o modelo que convém a sociedade.

A baixa remuneração é colocada em segundo plano, pelos docentes, diante de uma função de alta relevância social que só Deus poderia recompensar. Se o professor de primeiras letras cumprisse o seu dever, apesar de todas as condições adversas, ele não estaria sendo extorquido, mas apenas cumprindo a sua missão, primeiramente perante Deus - como bom missionário - e, depois, perante os homens - como bom patriota.

Sobre esta questão a imprensa também se pronunciava: “Por mais sublime que seja a missão do professor, considerada por este lado, é inegável que na epocha actual em que vivemos difficilmente se achara quem faça da abnegação, e sacrificio um mister para obter só recompensa de outra vida”.¹⁹⁷

Nesse pronunciamento apresenta-se uma argumentação diferente: o reconhecimento da inviabilidade de alguém viver de abnegação e sacrificio, esperando a recompensa em outra existência. O autor defende a necessidade de se reconhecer a nova realidade social.

O professorado é um emprego publico; aquelles que á elle se dedicão, procurão antes de tudo um meio de vida honesto, e decente, como justa recompensa de seo trabalho. É preciso, pois, se queremos bons professores, retribuí-los convenientemente para um pai de família subsistir. (...) Além de um ordenado correspondente a posição e ao trabalho dos professores, seria conveniente adoptar a providencia de legislação franceza das caixas econômicas para conservar um futuro a si na velhice, e á sua família; porque a aposentadoria eventual não se estende a família depois da morte, ou demissão de professor.¹⁹⁸

Neste trecho fica demarcada a percepção da atividade docente como emprego público, funcionário do Estado. Percebe-se que dois elementos são referenciados como fatores que deveriam ser considerados na definição da remuneração docente: a posição social que deveria ocupar o docente e o trabalho de alta relevância por ele realizado. Porém, estas concepções não passaram de jogo retórico.

Quanto à natureza funcional, só no final do império os professores primários serão organizados em dois níveis (professores de primeiro e segundo graus), surgindo a possibilidade de uma pequena definição no sentido de uma carreira, porém sem grandes

¹⁹⁷ *O Cearense*. 15 nov.1859.

¹⁹⁸ Idem.

vantagens. Essa tênue hierarquização baseava-se num único critério, o nível de ensino a ser ministrado, que representava maior complexidade e responsabilidade. Porém, o professor primário do Império não chegou a possuir um plano de carreira que regulasse e organizasse sua vida funcional e que favorecesse o seu crescimento na profissão.

Apesar de existir o cargo definido pelo conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades deliberados pelo poder público, seleção e provimento por concurso público de caráter efetivo e com possibilidade de vitaliciedade, pagamento dos ordenados realizados pelos cofres públicos; não havia garantia de profissionalização, por não existir evolução funcional, definida pela transposição de níveis a partir de critérios como nível de escolaridade e qualificação. A falta de autocontrole e a burocratização de sua atividade foram também elementos contrários a esse processo.

Apesar do caráter especializado da atividade docente e da propagada relevância social atribuída, mesmo que apenas a nível de retórica, o Estado imperial, não será capaz de consolidar um estatuto profissional aos professores. Suas políticas tinham apenas como foco o controle da categoria, funcionando muito mais como órgão regulador do que provedor.

Uma idéia persistia, servindo de mote no discurso dos administradores, a importância da habilitação, no que diz respeito à aquisição de saberes e das competências necessárias à inserção na atividade docente. Todavia, houve ausência de políticas concretas para resolver esse problema. A prática, “tirocínio”, propiciou uma socialização nos valores, regras, práticas e condutas desejáveis, proporcionando as primeiras referências para uma identidade profissional. Segundo Gonçalves (1995), a socialização profissional é a adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos. A socialização profissional dos docentes de primeiras letras ocorria em duas dimensões, o professor com seus alunos e com seus superiores (inspetores e diretor geral).

No final dos anos de 1880, com a estabilização da Escola Normal, um “novo professor profissional” surgiu com competências ampliadas. Todavia, essa mudança não trouxe alterações significativas na remuneração e na estruturação da carreira. Por outro lado, as novas competências exigidas davam início ao surgimento de uma cultura de aperfeiçoamento do ensino.

A Escola Normal trouxe uma outra identidade ao professor de primeiras letras, relacionada com uma nova forma de reprodução da classe, formação num ambiente distinto do lugar de trabalho. A formação na Escola Normal é a chave para diferentes aprendizagens, principalmente de conteúdos específicos, a função docente - a pedagogia - e a ampliação do currículo para além do mínimo necessário ao mister de alfabetizar.

Essa instituição vai exigir uma formação mais complexa levando em consideração teoria e prática. Ela também contribuirá para a socialização de seus membros e para a construção da “gênese” de uma cultura profissional docente, dando origem a conhecimentos profissionais, promovendo a socialização de técnicas de ensino.

A “política” de formação vai requerer um novo professor, com competências ampliadas, porém, a gestão de seu trabalho continuará sendo regulada no contexto de um discurso que acentua o desempenho, a vocação e a conduta do professor(a). Assim, a identidade do(a) professor(a) continuará sendo idealizada a partir de antigas representações e permanecerá sendo monitorada, apresentada e mantida através do mesmo mecanismo de atribuição de uma “identidade social virtual”. (GOFFMAN, 1988).

A Escola Normal se tornará no lugar de “fabricação” da identidade, substituindo, gradativamente, o antigo modelo de formação. Essa instituição buscará homogeneizar os professores, através de uma formação única. O fato novo é que com essa escola consolidará a função dos docentes de primeiras letras como quase que exclusivamente feminina, mesmo não existindo uma imposição legal.

A feminização da docência agravou ainda mais a “precarização” da função. Esse processo foi alimentado pelas modernas idéias capitalistas de produtividade, pela ideologia reinante da vocação e, principalmente, influenciada pelo patriarcado que passou a ver o trabalho docente como atividade de mulher. Ancorando à educação elementar a idéia de maternidade, “missão sublime”, as mulheres tornaram-se mestras. O natural amor maternal levaria ao desejo de ensinar as crianças e a conciliar a vida familiar e a vida profissional. Assim, a identidade que antes estava ligada apenas à classe social – pessoas pobres - passa também a ser ligada a um gênero – o feminino.

Mesmo em condições adversas os professores/as foram estabelecendo gradativamente alguns elementos para a construção de uma consciência profissional,

reforçando sua identidade, em muitos aspectos, dissonantes da identidade produzida oficialmente. Porém, não há indício nos documentos analisados de que os(as) professores(as) tenham conjecturado a possibilidade de criar associações ou outro tipo de organização para autorregular sua atividade profissional, controlar o ingresso na carreira, organizar a categoria e participar de forma efetiva na discussão de políticas voltadas para a formação profissional de sua categoria. Mesmo assim, alguns professores e professoras, apesar de toda a coação psicológica vivenciada, denunciavam, através dos ofícios, o descaso para com a sua atividade, como são os casos do professor da cidade de Barbalha, João Brigido, do Pe. Lino Deodato, da cidade de São Bernardo das Russas e da professora da cidade de Crato, Carolina Clareense de Araripe Sucupira, referidos anteriormente. (Ver Apêndice).

Uma mulher discutir política ou questionar autoridades é significativo, diante de uma sociedade patriarcal, em que todo o modelo de conduta era demarcado pelo sexo masculino. Questionar, debater, denunciar eram atitudes tipicamente masculinas. À mulher caberia ouvir, aceitar e cumprir sua função com mãe e esposa. Certamente essa professora não foi bem vista, e nem tampouco seria um modelo a ser seguido por suas discípulas.

O processo identitário perpassa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade. A falta de autonomia dos professores de primeiras letras pode ser revelada pela pouca ou nenhuma influência sobre a organização do seu trabalho (definição de programa de ensino e de métodos, adoção de livros, realização de avaliação).

Nos relatórios dos Presidentes de Província são freqüentes as referências à importância da instrução pública e insistentemente é ressaltada a relevância dos docentes de primeiras letras para a elevação moral, promoção do progresso e condução do País à civilidade. Esse fato, porém, não significou garantia de efetivação de políticas capazes de viabilizar e articular as diferentes esferas na perspectiva de elevação intelectual e social dos docentes e de validação da profissão. Formas de incentivo, condições de trabalho, organização da carreira, autonomia profissional, estabilidade, remuneração condigna, incentivo profissional e seguridade social são elementos condicionantes da valorização dos professores e da conquista de um estatuto profissional e econômico. Esses condicionantes não foram materializados através de políticas que promovessem o processo de estruturação para a edificação da profissão.

Mesmo assim, o século XIX pode ser considerado um período-chave na história da profissão docente em decorrência do processo de sua estatização, embora prevalecesse a configuração jesuítica tanto no corpo de saberes e técnicas, como no conjunto de normas e valores. A ausência de um estatuto definindo a atividade e estabelecendo um suporte legal, a falta de instâncias específicas para formar o professor e a ausência de associações¹⁹⁹ foram o que ocasionaram certa ambigüidade, se configurando num intermédio entre funcionário burocrático e profissional liberal. A intervenção do Estado buscou uma homogeneização, unificação e regulamentação da atividade a nível provincial, através da imposição de regras uniformes de seleção e nomeação e de controle da atividade, mas não promoveu seu reconhecimento como categoria profissional.

Os professores subsistiram porque incorporaram as representações que enalteciam sua função, denominando-os como preceptores da mocidade, soldados da civilização, agentes do progresso. Essas representações foram incorporadas e estão tão vivas no imaginário popular, que em pleno século XXI ainda resistem.

Analisando o discurso do senso-comum e a mensagem de alguns filmes que retratam a profissão docente, a nível nacional e internacional, percebe-se que ainda prevalece a representação da profissão docente como atividade missionária. O professor ideal é representado como o sujeito capaz de superar grandes desafios e dificuldades em prol do resgate intelectual e, principalmente, moral de seus alunos. Não há referência à categoria em si, ou à luta pelo crescimento profissional desses sujeitos. Não são declarados os dilemas vividos por esses profissionais diante das representações que insistem em fabricar suas identidades.

Esta imagem é incompleta - e não poderia ser diferente -, não apenas porque muitas informações se perderam, mas porque o retrato aqui construído foi feito a partir das representações de alguns segmentos que compuseram aquele tecido social; não se ouviu diretamente o professor, soube-se dele através da correspondência oficial; não se soube como ele era visto por seus alunos, pelos pais e pela sociedade em geral.

¹⁹⁹ Não há referência a organização dos professores em associações para defender o interesse do grupo profissional no período imperial.

As representações selecionadas foram produzidas por pessoas e grupos que, inconsciente ou conscientemente, estavam imbuídas de uma visão particular e que consideravam os fatos que sustentavam como dignos de ser preservados. Porém, “Toda história é filha do seu tempo” (Febvre). A parcial reconstituição do passado, na mente do historiador, está na dependência da evidência empírica e de diversos outros fatores. Foi da simbiose entre as preocupações da pesquisa e das condições das evidências empíricas, que emergiram retratos imperfeitos e provisórios, mas não ilusórios, dos conteúdos sociais vivenciados pelos sujeitos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mestre, que é feito de ti nesta forma de vida?”

(Fernando Pessoa)

Com este estudo tive a oportunidade de fazer um mergulho no contexto histórico do Ceará imperial, apreendendo como os sujeitos sociais interagem e as influências que projetavam sobre os indivíduos a partir das representações sociais. Foi possível perceber que a construção de identidades sociais, no caso, profissional docente, é resultante de relações de forças e tensões entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e forjar identidades – a elite governante – e, da aceitação (incorporação) ou resistência dos sujeitos representados – os professores de primeiras letras. Entendo que esse processo ocorre de forma dialética, sendo construído nas interações sociais em que os indivíduos se definem (identidade para si) e recebem definições dos outros sobre si (identidade para os outros).

O objetivo central da investigação foi compreender o processo de construção das representações sociais associadas aos professores de primeiras letras no Ceará imperial, a partir do discurso oficial e da imprensa local e suas repercussões na composição da identidade profissional desses docentes. Com esse intuito foi possível perceber como e a partir de quais representações e fatores, foram se estabelecendo os caminhos e descaminhos da identidade profissional docente, cuja definição como “profissão” não se encontrava (como ainda não se encontra) muito definida. Entre uma “pertença” atribuída e instituída e uma “pertença” adquirida e incorporada, uma categoria profissional foi delineada, “fabricada”, já nascendo deteriorada e precarizada.

Nos documentos analisados, as representações presentes são circulares, sendo usadas por toda elite administrativa, nas diferentes ocasiões, propiciando verdadeira batalha em torno do modo de ser e agir dos professores. As representações sociais permitiam aos grupos que as produziam, não só atribuição de sentido à realidade social, mas também a construção dessa mesma realidade.

Compreender o conjunto das representações sociais que contribuíram para a construção da identidade social do professor de primeiras letras, evidenciada na relação complexa entre as condições para o magistério, as formas de disciplinamento e controle; as condições objetivas de seu trabalho; a realidade social da edificação de sua carreira, bem como a compreensão do desprestígio social desses sujeitos, colaborou para entrever algumas respostas à pergunta que levou a definição desta pesquisa.

Representações sociais conformando identidades profissionais através do ato de atribuição

No decorrer de todo o século XIX foram associados à profissão docente, determinados valores. Esses valores foram definindo um perfil profissional imaginado por uma elite e introjetado por toda a sociedade imperial. Os relatórios provinciais, a imprensa e a própria legislação contribuíram para difundir um conjunto de idéias e de práticas e sua partilha tornou-se decisiva para a difusão de representações que serviram para “gerir” e conformar a identidade docente.

Havia, porém, uma dissonância entre as representações que designavam, através do ato de atribuição, como deveria ser um professor de primeiras letras, buscando delinear uma identidade profissional (identidade visada), e as representações que diziam quem eram esses profissionais (juízo de incompetência). Pela caracterização depreciativa (rotulagem) constante nos relatórios e demais documentos, o padrão de conduta dos professores não correspondia ao almejado, gerando uma espécie de “estigma” devido ao “comportamento desviante” apresentado por esses sujeitos (desleixo, desqualificação, negligência, descompromisso, inabilidade).

Muitos elementos são apontados como fatores causais da desqualificação do professor para o magistério: irregularidades no sistema de admissão; habilitação (concessão de título para o magistério); seleção e nomeação através de práticas fraudulentas, apadrinhamento e favoritismo; processo de capacitação (formação) para o magistério com relevância a aspectos éticos, origem social dos mestres de primeiras letras, dentre outros. Esses elementos serviram para justificar a precária remuneração dos docentes, o desprestígio social vivido por esses sujeitos e a constante relação mestre-pobreza.

A contradição dos discursos oficiais que, por um lado, desvalorizavam o mestre, pondo à mostra lamentáveis falhas de sua prática; e, por outro, a declaração da sua importante missão social; mais parecia uma política para promover a submissão e a aceitação, pelos mestres, de sua condição de desprestigiados, do que o reconhecimento do valor desses sujeitos e de promoção de mudanças efetivas em suas condições de trabalho.

A valorização teórica do professor e o enaltecimento do seu papel social serviram muito mais de paliativo para amenizar seu baixo estatuto econômico. Trata-se de um discurso circular tendo como objetivo serenar os ânimos dos docentes. A inadequação estrutural do trabalho pedagógico, a falta de condições materiais, os baixos ordenados, enfim, a falta de condições objetivas, são fatores que favoreciam o precário resultado do ensino. O baixo aproveitamento dos alunos serviria para reforçar a construção de uma imagem de descompromisso dos docentes e para justificar a prática de desvalorização da “classe”, pela elite governante.

Num discurso recheado de metáforas, um grupo social procurava objetivar dois eixos figurativos para a função docente com objetivos práticos: docência como dever sagrado e docência como dever civil. Um de caráter religioso e outro de cunho patriótico. Sacralizando a ação docente, esta passa a ser representada como uma ação missionária e, como tal, exigiria entrega, sacrifício e desprendimento. Cumprindo sua missão, esses sujeitos estariam se elevando perante os homens. Esse apelo foi ancorado na palavra “vocação”.

As representações sociais da docência oriundas dos discursos das elites governantes brasileiras, especialmente no Ceará, tornaram-se condição essencial para a construção e regulação da identidade profissional, que interfere, ainda hoje, nas interpretações que se faz sobre o magistério primário.

Transformação do mestre de primeiras letras em funcionário do Estado e a estruturação e regulamentação do ofício

A transformação dos professores de primeiras letras em funcionários do Estado, conduziu ao processo de estruturação e regulamentação da função com a concessão de título de capacidade profissional, concurso, nomeação, composição da remuneração (ordenados, gratificações e adicionais) e garantias (vitaliciedade e jubilação). Mesmo assim, o problema

das condições econômicas do professor de primeiras letras esteve presente em quase todos os relatórios da Presidência e da direção da instrução pública.

Alguns elementos contribuíram para a precarização do processo de profissionalização, tais como: deficiência da formação, ausência de progressão funcional; adoção de incentivos em forma de abonos, gratificações e de adicionais por tempo de serviço; valorização apenas no plano da retórica, sem salário condigno correspondente; falta de expectativa quanto à progressão na carreira; e falta de reconhecimento social. Todos esses fatores, aliados as representações sociais, colaboraram na conformação de uma identidade deteriorada da docência de primeiras letras.

Outro aspecto que dificultou o processo de desenvolvimento profissional docente foi a diferença entre o professor primário e secundário, com relação ao nível de formação, tempo de dedicação ao ofício, autonomia na definição de sua prática, tipo de clientela atendida, prestígio social e sistema de remuneração. Porém, diferente do que se possa imaginar, o salário do professor de nível secundário não apresentava grandes disparidades, apesar de seu maior prestígio social, emprestado de sua formação superior e/ou profissão liberal. Todos esses elementos serviram para criar um abismo no interior da docência, favorecendo a fragmentação da identidade profissional.

As disposições legais e o discurso progressista dos dirigentes provinciais não representaram garantia de um estatuto profissional, o que leva a concluir que não representava o verdadeiro interesse desse grupo. As inúmeras dificuldades apontadas, principalmente de ordem econômica, e as brechas na legislação educacional, propiciaram manobras políticas que impossibilitaram a efetivação das determinações legais.

Presença de dois modelos de formação dos mestres de primeiras letras: da habilitação pragmática a formação sistemática

A importância social do fazer docente, presente no discurso oficial, de que o mestre seria o agente encarregado pela sociedade de eliminar a ignorância e elevar o País a um patamar de civilização, contradiz a prática de descaso para com a formação desses professores.

Durante todo o período imperial cearense a formação docente está intimamente ligada aos aspectos éticos em detrimento dos intelectuais. Esse fato gerou representações da docência como sacerdócio, missão e vocação. As ações implementadas quanto à formação dos docentes, além de poucas, eram descontínuas.

O modelo de formação pela prática, no próprio espaço de trabalho, e o tirocínio (estágio), propiciaram a socialização dos valores, regras, condutas, sendo as primeiras referências para a construção da identidade profissional. Essa foi a formação possível em quase todo o período, na visão dos governantes, apesar das constantes referências a modelos europeu, principalmente da Holanda e da Prússia, como a “classe dos professores adjuntos”, sistema implantado, mas sem o sucesso esperado. Outro, era o modelo francês de formação em instituição especializada, como as escolas normais, implementado no final do século.

As escolas normais, dentre muitos outros fatores, favoreceu o processo de feminilização da docência que já ocorria desde os meados do século, com a substituição gradativa das escolas masculinas por escolas mistas. Esse fato inaugurou a entrada da mulher no mercado de trabalho masculino, como também sua formação a nível de ensino secundário.

Regulação e controle da atividade como mecanismos de “fabricação” de identidades docentes

Três estratégias são adotadas pelos administradores provinciais cearenses para controlar a atividade docente: sistema de inspeção, sistema de exames e representações sociais do ofício.

Os relatórios provinciais apresentavam excessiva preocupação dos governantes em inspecionar, fiscalizar, vigiar, controlar e regularizar a atividade docente e, por consequência, os professores de primeiras letras. Através de um discurso que acentuava a relevância social da profissão e ressaltava os atributos a serem perseguidos pela categoria, policiava as fronteiras da identidade docente. Ao mesmo tempo, rotulava a categoria como classe de miseráveis, incapazes e indolentes, o que justificava a necessidade de controle rigoroso do ofício, por intermédio de um sistema de inspeção rígido e centralizado.

As representações sociais, porém, apresentaram-se como a forma mais eficaz de controlar e gerir as identidades docentes. Ancorando no professor os atributos de sua origem social (pobreza moral e ignorância), produziam uma demanda que justificava a precarização dos ordenados e a necessidade de controle de sua atividade.

Os mecanismos de controle repercutiram de forma negativa no processo de profissionalização dos docentes de primeiras letras. A definição de regras e procedimentos, organização do tempo e espaço, da parte de um grupo externo à categoria e a ausência de um estatuto profissional, reduziram os docentes de primeiras letras a funcionários quase burocráticos, sem autonomia e autoridade sobre a sua prática, sem controle sobre seu ofício.

O sistema de avaliação, por sua vez, era outro elemento que reduzia a autonomia do professor. Este perdia o controle sobre a sua atividade ao ter que delegar a outros a autoridade de avaliar os seus alunos. Este fato promovia, ainda mais, a distância entre ofício e profissão. Funcionava como um elemento de pressão, servindo para medir a capacidade do docente, condicionando sua competência ao número de alunos aprovados nos exames.

O trabalho de regulação e controle dos professores por parte do Estado não conseguiu conduzi-los à total submissão ao poder instituído. Assim, os docentes de primeiras letras assumiram algumas posturas de resistência na tribuna e nos jornais, como o fez Pe. Lino Deodato e demais professores, através de ofícios denunciando os descasos para com sua classe e cobrando providências das autoridades competentes.

Todavia, a maioria dos professores de primeiras letras incorporou as representações sociais sobre seu trabalho. Acreditaram na relevância social de sua missão para mudar a sociedade e que esta missão deveria se sobrepor à sua desvalorização e calvário econômico. Pode-se indagar: Em que medida este conjunto de crenças e a mistificação da função docente ainda fazem parte do patrimônio identitário dessa categoria?

Condições de trabalho marcadas pela precariedade, dependentes do “zelo e empenho” do(a) professor(a)

A Província, responsável em prover as escolas dos recursos necessários ao seu funcionamento, era constantemente criticada, nos ofícios dos professores, pela precariedade das mesmas, o que dificultava a regularidade e qualidade das atividades. Mesmo a legislação regulamentando e definindo os recursos materiais necessários ao desempenho do ofício dos professores – casa da escola, mobiliário e os demais objetos – não havia garantia de provimento desses bens. Entretanto, o Estado atuava com rigor na regulação e fiscalização da instrução.

Era atribuída ao professor toda a responsabilidade pelo “estado menos lisonjeiro da instrução pública”. O seu “zelo e empenho” seriam as únicas armas contra a precariedade de uma instrução promovida por um Estado omissor. Quando pretendiam definir os deveres e obrigações dos professores de primeiras letras, produziam representações da docência voltadas para a relevância de sua função social. Quando tratavam dos seus direitos e garantias, colocavam em destaque sua identidade de “classe” miserável e indolente.

Apesar das constantes denúncias dos fatores causais do atraso da instrução popular, os professores atravessaram todo o período imperial sem alterações significativas da sua carreira e levaram sob seus ombros a culpa de todo o atraso da instrução. Poucos foram os administradores provinciais que discutiram e apresentaram outros fatores ou sujeitos como responsáveis pela situação deplorável do ensino elementar. Na realidade, uma significativa parte da elite intelectual ocultara, de forma consciente ou inconsciente, a relação desigual existente na sociedade patriarcal e escravista, e suas ações públicas que favoreceram a perpetuação da ignorância entre as classes populares.

Existe uma idéia (representação) que circula a nível de senso comum, principalmente entre os professores e as pessoas mais idosas, de que os professores de “antigamente” eram bem pagos e prestigiados socialmente. Certamente essas representações da docência estão ligadas ao fato de que o corpo de professores que atuavam no ensino secundário, como Liceu e a Escola Normal, eram geralmente compostos por intelectuais, profissionais liberais ou funcionários públicos com cargos de confiança e de nível superior,

conhecidos e reconhecidos socialmente e que exerciam a docência como atividade complementar. Essas pessoas transferiam para o magistério o *status* de sua profissão ou posição social herdada. Eram advogados, engenheiros, médicos, administradores públicos, clérigos e militares, tais como: Dr. Thomas Pompeu de Sousa Brasil, Major João Brígido dos Santos, Dr. Bezerra de Menezes, Bacharel Antonio Theodorico da Costa (segunda metade do século XIX); Dr. Raimundo de Farias Brito, Monsenhor Antônio Xisto Albano, José Pompeu Pinto Accioly (início do século XX).

Esse tipo de imagem do senso-comum pode sugerir que os professores, no Brasil, já tiveram, num passado mais ou menos distante, uma “Era de Ouro”. Isso tem levado a uma generalização que desconhece as diferenças de realidade entre professores primários e professores dos níveis secundário e superior. Aliás, a história demonstra o quanto os professores primários sempre foram os “primos pobres” da profissão, não faltando denúncias e queixas de jornalistas, intelectuais e administradores, a respeito da precariedade de suas vidas e do seu trabalho. Na realidade, apesar de uma valorização retórica de sua função nos documentos oficiais, o docente das séries iniciais nunca teve sua “era de ouro”, pois persistiu sempre a prática de descaso e mesquinhez para com esses sujeitos, representativos do tratamento dado às classes populares pelas elites letradas.

A análise das representações sobre a profissão docente presentes nos relatórios provinciais, ofícios e demais fontes documentais do Ceará imperial possibilitou uma aproximação crítica a respeito das representações que se propagaram sobre o professor primário como sacerdote, mártir ou agente do progresso e da civilização. Essa imagem tem sobrevivido até os dias de hoje sob novas denominações ou mascaramento da realidade que fazem persistir o mesmo drama de precariedade e miséria do século XIX.

Espero ter contribuído para uma percepção desses sujeitos, mesmo entendendo que nunca se deve considerar definitivo qualquer resultado de investigação. Sabendo também que a história se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado (CARR, 1982). E é ao presente que devolvo a pergunta neste momento: *O que é um professor de ensino primário, na ordem das coisas?*

FONTES

I – LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de Março de 1824).

_____. **Lei Geral da Educação** (15 de outubro de 1827).

_____. **Lei nº. 23** (de 4 de junho de 1835)

_____. **Lei nº. 50** (de 20 de setembro de 1836)

_____. **Regulamento nº. 8** (de 14 de junho de 1837)

_____. **Lei nº. 34** (de 5 de outubro de 1837).

_____. **Lei nº91** (de 5 de outubro de 1837)

_____. **Regulamento** (de 2 de janeiro de 1855)

_____. **Resolução nº. 937** (de 11 de agosto de 1859).

_____. **Regulamento da Instrução Pública da Província do Ceará** (de 19 de dezembro de 1873)

_____. **Regimento Interno das Escolas Públicas** (de 4 de março de 1874)

_____. **Lei nº. 1653** (de 12 de outubro de 1874)

_____. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular** (de 10 de julho de 1881)

II - RELATÓRIOS DE GOVERNO

Acesso:

Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação (NEED).

www.crl.edu/content/brazil/goi.htm.

CEARÁ. **Relatório que apresentou o Exm. Sr. Dr. Francisco de Souza Martins, Presidente desta Província á Assembléia Legislativa Provincial no dia 1º de Agosto de 1840**. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1840.

_____. **Relatório que á Assembléia Legislativa Provincial do Ceará apresentou na sessão ordinária no dia 1º de junho de 1843, o Exm. Presidente Commandante das Armas da mesma Província ao Brigadeiro José Maria da Silva Bitancourt**. Fortaleza: Tipografia de José Pio Machado, 1843.

_____. **Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial do Ceará em 1º de julho de 1848**. Fortaleza: Typographia de Francisco Luiz de Vasconcellos, 1848.

_____. **Relatório em que Exmo. Senhor Doutor Fausto Augusto de Aguiar abriu a 1ª sessão da Assembléia Legislativa Provincial no dia 1º de julho de 1852**. Fortaleza: Typographia Cearense, 1850.

_____.Relatório com que o Exm. Senhor Doutor Francisco Xavier Pais Barreto passou a administração da província ao segundo Vice-Presidente da mesma o Exm. Senhor Joaquim Mendes da Cruz Guimarães, Em 9 de Abril de 1856. Fortaleza: Typographia Cearense, 1856.

_____.Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr. Dr. José Bento de Cunha Figueiredo Junior por ocasião da instalação da mesma Assembléa no dia 9 de outubro de 1863. Fortaleza: Typographia Cearense, 1863.

_____.Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Exm. Sr. Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, por ocasião da instalação da mesma Assembléa no 1º de outubro de 1864. Fortaleza: Typographia Brasileira, 1864.

_____.Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Presidente da mesma Província o Exmo.sr.dr. Francisco Ignácio Homem Mello na 1ª sessão da 22ª Legislatura Em o 1º de julho de 1866. Fortaleza: Typographia Brasileira de J. Evangelista, 1866.

_____.Relatório com que passou a administração da Província o Exmo.sr. Presidente Dr. Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque ao 2º Vice-Presidente o Exmo.sr. Coronel Joaquim da Cunha Freire, Em 24 de abril de 1869. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1869.

_____.Relatório com que passou a administração da PROVÍNCIA O Exm. Senhor Presidente Dr. Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque ao 2º Vice-Presidente, o Exmo.sr. Coronel Joaquim da Cunha Freire, Em 24 de abril de 1869. Fortaleza; Typographia Constitucional, 1871.

III - RELATÓRIOS DOS DIRETORES/INSPETORES GERAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Acesso: Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Setor de microfilmagem

Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, em 4 de março de 1849. (*O Cearense*, Fortaleza, 15 mar. 1849, p. 2).

Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, em 19 de agosto de 1854. (*O Cearense*, Fortaleza, 08 jun. 1855, p. 1 e 2).

Acesso: Arquivo Público do Estado do Ceará

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar, apresentado ao Presidente Antonio Marccelino Nunes Gonçalves, em 31 de maio de 1859. (CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.).

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar, apresentado ao Presidente Antonio Marccelino Nunes Gonçalves, em 10 de junho de 1860. (Idem)

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto de Alencar, apresentado ao Presidente Antonio Marccelino Nunes Gonçalves, em 31 de dezembro de 1860.
(Idem)

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar, apresentado ao Presidente Bel. José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, em 31 de dezembro de 1863.
(Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In Arquivo Publico do Ceará).

Relatório do Diretor de Instrução Publica Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente da Província: Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, em 31 de dezembro de 1864.
(Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In Arquivo Publico do Ceará).

Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Hyppolito Gomes Brasil, apresentado ao Presidente Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, em 19 de junho de 1865.
(Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In Arquivo Publico do Ceará)

Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Pe. João Augusto da Frota apresentado ao Presidente da Província Pedro Leão Vellozo em 15 de junho de 1881.
(CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará).

Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, **Dr. Amaro Cavalcante** apresentado ao Presidente da Província Sancho de Barros Pimentel em 21 de maio de 1882.
(CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará).

Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Comendador Carlos Honório Benedito Ottoni, apresentado ao Presidente da Província Des. Miguel Calmon Du Pin e Almeida em, 31 de janeiro de 1885.
(CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará).

IV - OFÍCIOS DOS/AS PROFESSORES/AS DE E PRIMEIRAS LETRAS DAS CIDADES DE BARBALHA, CRATO, FORTALEZA E SÃO BERNARDO DAS RUSSAS DOS ANOS DE 1850 A 1885.

Acesso: Arquivo Público do Estado do Ceará:

CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA - Professores de 1ª Letras de Barbalha, Jardim e São Benedito, Caixa:315, *In* Arquivo Público do Estado do Ceará. (Ver apêndice A)

CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, S/N, *In*: Arquivo Público do Estado do Ceará.

CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:3, *In*: Arquivo Público do Estado do Ceará.

CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,*In* Arquivo Público do Estado do Ceará.

V - FONTES HEMEROGRÁFICAS:

Jornal: *O Cearense*

Acesso: Setor de microfilmagem da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jacqueline, PAPARELLI, Renata et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório**. Educ. Pesqui. [online]. Jan/abr. 2004, vol. 30, nº 1 [citado 07 setembro 2005], p.51-72. Disponível em: <<http://www.scielo.br>.> Acesso em: 08/08/2007.

ANDRADE, Francisco Ari de Andrade. Instrução de Primeiras Letras no Ceará Provincial: uma discussão a partir do rastreamento da legislação no governo de José Martiniano de Alencar(1834-1837). IN: **Documentos: Revista do Arquivo Público do Ceará (História e Educação)**. Fortaleza:Arquivo Público do Ceará.nº2, 2006, p.9-19.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

ARRUDA, Ângela. Subjetividade, Mudanças e Representações Sociais. In: FURTADO, Odair; GONZÁLES REY, Fernando L. (Org.). **Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2002, p. 65-76.

BALZANO, Sonia. (Consultora) Estudo **dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos Estados Brasileiros**. CONSED RH – GT Valorização do Magistério, Julho de 2005.

BERGUE, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, José Arimatéia Barros; FREITAS, Francisco Leide Rodrigues; PEREIRA JÚNIOR, Luiz Lopes; BASTOS, Tiago Sampaio. Fontes para a História da Educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do Fundo da Instrução Pública do Ceará. IN:**Documentos: Revista do Arquivo Público do Ceará (História e Educação)**. Fortaleza:Arquivo Público do Ceará.nº2, 2006, p.9-19.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ªed. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social In: **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed.. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.295-336.

CARNOY, Martin. *Mundialização e Reforma da Educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília:UNESCO,2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da Ordem: A elite política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Rejane V. A.de. (Org.) **Produção Política em Campanhas Eleitorais**. São Paulo: Pontes Editores; Fortaleza: edições UFC, 2002.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho** – 2ª ed., Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2002.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **Historia do Ensino no Ceará**. Col. Instituto do Ceará: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CATANI, Denise Barbosa. Estudos de história da profissão docente In: LOPES, Eliane Marta T. et al. (Orgs) **500 anos de educação no Brasil**.Belo Horizonte:Autêntica, 2003.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.) **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ:Vozes / Brasília:Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

CORDEIRO, Celeste. O Ceará na segunda metade do século XIX. IN: SOUSA, Simone (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza:Edições Demócrito Rocha, 2000.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**, São Paulo:Martins Fontes,2005.

DECCA, Edgar Salvadori de. Questões Teórico-Metodológica da História. In: SAVIANI, Desrmeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Org.). **História e História da Educação**. 2ª ed.Campinas, SP:Autores Associados:HISTEDBR, 2000, p.17-24.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia** (Tradução Lourenço Filho). São Paulo: Melhoramentos/Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - investigação em psicologia social**. 3ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-28.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e a sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-59.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, **Instrução Elementar no Século XIX**, IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3ªed., Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2003, p. 93-134.

FAVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2005.

FURTADO, Odair; GONZÁLES REY, Fernando L. (Org.). **Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.31, n.1, p.45-56, jan./abr. 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade**, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará**. Fortaleza: editora UFC, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** -4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOUVEIA, Maria Cristina. **Mestre: Profissão Professor (a):** Processo de Profissionalização Docente na Província Mineira no Período Imperial. Revista Brasileira da Educação nº 2, jul./dez. 2001, p.39-57.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b, p. 141-169.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho(Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópoles:Vozes, 1994, p.191-225.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Documentos de Educação Brasileira: **Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República**. VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria S. de.(Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JODELET, Denise(Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro:EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópoles:Vozes, 2000.

_____. Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho(Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópoles:Vozes, 1994, p. 63-85.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, pp.117-130, jul/dez 2001.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. 2ªed. Campinas, SP:Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **A História Nova**. São Paulo:Martins Fontes, 1990.

LOPES, Eliane Marta T. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2ª ed.- São Paulo: Contexto, 1997, pp 443-480.

MARCHESI, Álvaro & MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCHESI, Álvaro & LUCENA, Ricardo. A representação social do fracasso escolar. In. MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos Hernandez (Orgs.) **Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.124-135.

MAGALHÃES JR., Antônio Germano. De Eva a Maria: Os Ideais de Formação Católica Feminina na Primeira Metade do Século XX. IN: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.) **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MARTINS, Clélia. **Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed. 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MEINHOF, Ulrike. Discurso. In.: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário o pensamento social do século XX** – RJ: Jorge Zahar ed., 1996, p. 214-215.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 89-111.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Estudo sobre o Ceará. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME)**. Publicação nº8.

MOACYR, Primitivo, **A Instrução e as Províncias - Subsídios para a História de Educação no Brasil (1834-1889)**, Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939 (Série brasileiras, 147).

_____. **A Instrução e as Províncias - Subsídios para a História de Educação no Brasil (1834-1889)**, Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939 (Série Brasileiras, 147).

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1995.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Formação de Professor no Ceará: do Império à Primeira República (1822-1922)**. 2006. p.127. Monografia (Graduação)-Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - investigação em psicologia social**. 3ª ed. ,Petrópolis,RJ:Vozes, 2005.

_____. Das representações coletivas as representações sociais: elementos para uma história. In:JODELET, Denise(Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro:EDUERJ, 2001.

_____. Introdução. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis:Vozes, 1994, p. 63-85.

NAGLE, Jorge. A Importância da Pesquisa Histórica no Campo Educacional (Apresentação), In. CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.) **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

NÓVOA, Antônio. Apresentação. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa (Portugal):Porto Editora,1999.

_____. (Coord.).**Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discurso e práticas**. 2004. 711 p. Tese (Doutorado)-Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2004.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tinta, Papel e Palmatória: A escola no Ceará do século XIX**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de cultura do Estado do Ceará, 2004.

PEDRÓ, Francese; PUIG, Irene. **Les reformas educativas. Una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PENNA, M. O que faz ser Nordeste, São Paulo:Cortez, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Revista Idéias**. Nº 30, s/d, p.205-248.

REIS, José Carlos. A Renovação Teórico-Metodológica e “Utopia” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José L. (Org.). **História e História da Educação – O Debate Teórico-Metodológico Atual**. 2. ed.- Campinas,SP:Autores Associados: HISTEDBR,2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ofício de Professor: Títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In: ALMEIDA, Ana Maria B. de et al. (Orgs.) **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/ Edições Uece, 2002, p.110-121.

_____. **Ética e competência**. São Paulo:Cortez, 1999

SAVIANI, Dermeval.A política Educacional no Brasil. In.: In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil**. Vol. III- Século XX, 2ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005, p. 29 a 38.

_____. **Educação: Do senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**, São Paulo:Ed. Scipione, 2004.

SOUSA BRASIL, Thomaz Pompeu de. **O Ceará no centenário da Independência do Brasil**. Vol. II, Ceará:Typografia Minerva de Assis Bezerra, 1926.

SOUSA, J. Moreira. **Sistema Educacional Cearense**. MEC-INEP, Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1961.

_____. **Dom Lino Deodato: Prelado do Nordeste**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1960.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Ângela T. S. **Trabalho Docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

THOMPSON, E. P. Miséria da teoria. Um planetário de erros – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Comunicação oral. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Natal, novembro/2006 (mimeog).

_____. **Política(s) e gestão da educação básica: revisitando alguns conceitos simples**. Texto de mesa-redonda. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Natal, novembro/2006 (mimeog).

_____. **Políticas de Formação em Cenários de Reforma**. In.: VEIGA, Ilma. P. A. ; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). Formação de Professores: Política e Debates. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S. Do artesanato à profissão. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil. Vol. II - Século XIX**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 104-115.

_____. O Mestre-Escola e a Professora IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3ªed., Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2003, p. 93-134.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 149-186.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.85, p.1125-1154, dezembro, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27/05/2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - LEGISLAÇÃO PROVINCIAL ANALISADAS

Nº.	DOCUMENTO	ORIGEM	ACESSO
01	Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824).		Biblioteca Pública Menezes Pimentel
02	Lei Geral da Educação (15 de outubro de 1827).	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Documentos de Educação Brasileira: Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República . VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria S. de (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.	NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação.
03	Lei nº. 23 (de 4 de junho de 1835)	ANDRADE, Francisco Ari de Andrade. Instrução de Primeiras Letras no Ceará Provincial: uma discussão a partir do rastreamento da legislação no governo de José Martiniano de Alencar (1834-1837). IN: Documentos: Revista do Arquivo Público do Ceará (História e Educação) . Fortaleza: Arquivo Público do Ceará. nº 2, 2006, p.9-19.	Revista do Arquivo Público do Ceará (História e Educação) . Fortaleza: Arquivo Público do Ceará. nº2, 2006, p.9-19.
04	Lei nº. 50 (de 20 de setembro de 1836)	Idem	Idem
05	Regulamento nº. 8 (de 14 de junho de 1837)	Idem	Idem
06	Lei nº. 34 (de 5 de outubro de 1837).	Idem.	Idem
07	Regulamento (de 2 de janeiro de 1855)	Idem	Idem
08	Resolução nº. 937 (de 11 de agosto de 1859).	Idem	Idem
09	Regulamento da Instrução Pública da Província do Ceará (de 19 de dezembro de 1873)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Documentos de Educação Brasileira: Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República . VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria S. de. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.	NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação.
10	Regimento Interno das Escolas Públicas (de 4 de março de 1874)	Idem..	NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação.
11	Lei nº. 1653 (de 12 de outubro de 1874)	Idem..	NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação.
12	Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular (de 10 de julho de 1881).	Idem.	NEED – Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação.

APÊNDICE B – RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIAS ANALISADOS NESTA PESQUISA

Nº	ANO DE RELATÓRIO	PRESIDENTE DA PROVÍNCIA	ORDEM	INÍCIO	TÉRMINO	NATURALIDADE	FORMAÇÃO/PROFISSÃO	OBSERVAÇÕES
01	1837	José Martiniano de Alencar	15º 21º	06.10.1834 20.10.1840	25.11.1837 06.04.1841	Ceará	Padre/ Senador	Regulamento nº 8 de 14 de junho de 1837
02	1850	Fausto Augusto de Aguiar	30º	13.05.1848	01.08.1850	Rio de Janeiro	Senador	Regulamento nº 19 de 4 de junho de 1845 (Liceu)
03	1855	Vicente Pires da Mota	35º	20.02.1854	13.10.1855	São Paulo	Sacerdote/jurista/professor/político	Reforma de 2 de janeiro de 1855
04	1857	Francisco Xavier Pais Barreto	36º	13.10.1855	26.03.1857	Cimbres	Bacharel/juiz/político	Referência ao professor/inspeção
05	1864/1865	Lafayette Rodrigues Pereira	47º	04.04.1864	10.06.1865	Queluz	Proprietário rural/advogado/jornalista/ Político/Ministro da justiça e da Fazenda/Conselheiro de Estado/ Senador	Referência ao professor de forma detalhada.
06	1871	Cel. Joaquim da Cunha Freire	55º 57º 62º 66º 68º	24.04.1869 13.12.1870 30.10.1872 11.09.1873 02.03.1874	26.07.1870 20.01.1871 um só dia de governo 13.11.1873 23.10.1874	Ibiapaba/Ceará	Comerciante/político/ Comendador da Ordem das Rosas/ Coronel da Guarda Nacional	Referência ao professor Regulamento nº1653 de 12 de outubro de 1874
07	1872	Comendador João Wilkens de Matos	61º	12.01.1872	30.10.1872	Belém/Pará	Engenheiro Civil/EUA Professor do Liceu/Diretor de Instrução/político/Cônsul do Brasil nas Guianas Francesas	Referência ao professor de forma detalhada.
	1873	Francisco Teixeira de Sá						
08	1875	Bel. Heráclito de Alencastro Pereira da Graça	69º	23.10.1874	01.03.1875	Rio de Janeiro	Advogado/político/ escritor/ Ministro das Relações Exteriores/ membro da Academia Cearense de Letras.	Referência ao professor de forma detalhada.
09	1876	Desembargador Francisco de Farias Lemos	71º	22.03.1876	10.01.1877	Recife/ Pernambuco	Ministro do Supremo Tribunal Federal/Militar/Bacharel em Direito/Curso de humanidade em Olinda/juiz/conselheiro	Referência ao professor de forma detalhada.
10	1878	José Júlio Albuquerque Barros	76º	08.03.1878	02.07.1880	Sobral/Ceará	Bach.em Ciências Jurídicas/Recife Promotor/Diretor de instrução e do Liceu/deputado(político)	Referência ao professor de forma detalhada.
11	1881	Bel. Pedro Leão Veloso	51º 78º	16.10.1867 01.04.1881	15.04.1868 26.12.1881	Itapicuru	Juiz/jornalista/político /Senador	Regulamento Orgânico da Instrução Publica e Particular da Província do Ceará – 1881.
12	1886	Des. Miguel Calmon Du Pin e Almeida	88º	01.10.1885	09.04.1886	Santo Amaro-SP	Bacharel em Direito-SP/ jurista / político	Referência ao professor/

APÊNDICE C - RELATÓRIOS DOS DIRETORES/INSPETORES GERAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Nº	RELATÓRIO	ORIGEM	ACESSO
01	Relatório de 4 de março de 1849 do Diretor Geral da Instrução Pública Thomaz Pompeu de Souza Brasil.	<i>O Cearense</i> , 15/03/1849, p. 2	Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Setor de microfilmagem.
02	Relatório do estado da instrução pública da Província apresentado em 19 de agosto de 1854 ao Presidente da Província Vicente Paes da Motta pelo Diretor Geral de Instrução Pública Thomaz Pompeu de Souza Brasil.	<i>O Cearense</i> , 08/06/1855, p. 1 e 2.	Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Setor de microfilmagem.
03	Relatório de 31 de maio de 1859, do Diretor Geral da Instrução Pública pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves.	CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Estado do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
04	Relatório de 10 de junho de 1860 do Diretor Geral da Instrução Pública pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves.	CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Estado do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
05	Relatório de 31 de dezembro de 1860 do Diretor Geral da Instrução Pública pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente Antonio Marcelino Nunes Gonçalves.	CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Estado do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
06	Relatório de 31 de dezembro de 1863 do Diretor Geral da Instrução Pública pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente de Província José Bento da Cunha Figueredo Junior.	Ala 02, estante 19, Caixa 291, Ano 1863 – 1885, In Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
07	Relatório de 31 de dezembro de 1864 do Diretor de Instrução Pública Pe. Carlos Augusto Peixoto d'Alencar ao Presidente da Província Dr. Lafayette Rodrigues Pereira.	Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
08	Relatório de 19 de junho de 1865 do Pe. Hyppolito Gomes Brasil apresentado ao Presidente da Província Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello.	Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, In: Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Estado do Ceará.
09	Relatório de 16 de dezembro de 1865, apresentado ao Presidente da Província Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello pelo Director Geral de Instrukção Publica pe. Hippolyto Gomes Brasil	<i>O Cearense</i> , 16/12/1865, p. 2. e 31/12/1865	Biblioteca Publica Menezes Pimentel, Setor de microfilmagens.
10	30/05/1877 Relatório apresentado ao Presidente da Província, Desembargador Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa pelo Director Geral de Instrukção Publica Dr.. Justino Domingues da Silva.	Ala 02, Estante 19, Caixa 291, Ano 1863 -1885, in Arquivo Publico do Ceará, In. Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Ceará.
11	Relatório de 15 de junho de 1881 do Inspetor Geral da Instrução Publica da Província pe. João Augusto da Frota ao Presidente da Província Pedro Leão Vellozo.	CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Ceará.
12	Relatório de 2 de maio de 1882 do Inspetor Geral da Instrução Publica da Província Dr. Amaro Cavalcante	CAIXA DE DOCUMENTOS RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Caixa 355, Ano 1859 – 1884, In. Arquivo Publico do Ceará.	Arquivo Público do Ceará.

APÊNDICE D - Ofícios dos/as professores/as de primeiras letras da Província do Ceará de 1850 a 1885.

<i>Nº</i>	<i>OFÍCIO</i>	<i>LOCALIDADE/DATA</i>	<i>ORIGEM/ACESSO</i>
01	Da professora Carolina Clarence de Araripe Sucupira ao Diretor do Lycêo do Ceará Dr.Manuel Theofilo Gaspar de Oliveira	Crato 01/07/1850	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
02	Da professora Ursula Maria da Guerra Passos para o Diretor Geral da Instrução Publica.	Fortaleza 21/01/1850	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:3, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
03	Do professor João Brigido dos Santos ao Diretor Geral da Instrução Publica Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Barbalha 01/07/1853	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Barbalha, Jardim e São Benedito, Caixa:315, in Arquivo Público do Estado do Ceará.
04	Do professor de 1 ^{as} Letras João Brigido dos Santos ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil	Barbalha 10/02/1854	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Barbalha, Jardim e São Benedito, Caixa:315, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
05	Da professora Carolina Clarence de Araripe Sucupira ao Diretor do Lycêo da Província do Ceará Dr. Thomas Pompeo de Sousa Brasil	Crato 26/11/1854	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
06	Professora Publica Carolina Clarence de Araripe Sucupira ao Diretor do Lycêo da província do Ceará Dr. Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Crato 16/12/1855	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
07	Da professora da 3ª Cadeira Francisca de Albuquerque ao Diretor Geral da Instrução Publica da Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Fortaleza 25/01/1856	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
08	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Dr. José Lourenço de Carvalho (Diretor Interino da Instrução Public).	Villa de São Bernardo das Russas (Município de Russas) 16/06/1856	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
09	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Villa de são Bernardo das Russas 23/12/1856	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
10	Do Professor de 1 ^{as} Letras João Brigido dos Santos ao Diretor de Instrução Publica do Ceará João de Macedo Pimentel (Diretor Secretario Interino da Instrução Publica).	Barbalha 15/09/1856	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
11	Dos professores primários ao Inspector Litterario.	Crato S/D	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
12	Do Professor de 1 ^{as} Letras pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Villa de são Bernardo das Russas 23/12/1856	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
13	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará ° Carlos Augusto Peixoto d' Alencar	Barbalha 08/12/1856	Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.

14	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Vila de São Bernardo das Russas (Cidade Russas) 15/02/1857	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
15	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Pedro Pereira V. Guimarães. (Interino)	Vila de São Bernardo das Russas (cidade de Russas) 16/05/1857	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
16	Da Professora de 1 ^{as} Letras Rita Sebastiana da Costa Feijó ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Thomas Pompeo de Sousa Brasil.	Vila de São Bernardo das Russas (cidade de Russas) 08/08/1857	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará.
17	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará ° Carlos Augusto Peixoto d' Alencar	Cidade do Crato 09/09/1858	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
18	Do professor do 2º grão João Brigido ao Diretor da Instrução Publicada Provincia Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.	Cidade do Crato 15/09/1858	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
19	Do professor do 2º grão João Brigido ao Diretor da Instrução Publicada Provincia Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.	Cidade do Crato 09/08/1858	O professor do 2º grão João Brigido ao Diretor da Instrução Publicada Provincia Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.
20	Do professor do 2º grão João Brigido ao Diretor da Instrução Publicada Provincia Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.	Cidade do Crato 17 /09/1858	Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Crato, S/N, In Arquivo Público do Estado do Ceará.
21	Do pretendente a Professor de 1 ^{as} Letras Jose Clemente Barbosa de Moraes ao Diretor Geral da Instrução Publica do Ceará.	Fortaleza 29/03/1859	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
22	Do Professor de 1 ^{as} Letras Jose Clemente Barbosa de Moraes ao Diretor de Instrução Publica do Ceará	Fortaleza 29/03/1859	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
23	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará ° Carlos Augusto Peixoto d' Alencar	Barbalha 21/03/1860	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
24	Do Professor de 1 ^{as} Letras Felismino José Pereira ao Juiz Municipal	Barbalha 21/03/1860	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
25	Da Professora de 1 ^{as} Letras Joanna Maria de Resend ao Diretor de Instrução Publica do Ceará, Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.	17/02/1863 Vila de São Bernardo das Russas (Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará)
26	Da Professora de 1 ^{as} Letras Joanna Maria de Resend ao Diretor de Instrução Publica do Ceará, Vigário Carlos Augusto Peixoto de Alencar.	17/02/1863 Vila de São Bernardo a Russas (Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará
27	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Pe. Hyppolito Gomes Brasil	Barbalha 07/12/1866	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
28	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Nogueira Jaguaribe.	02/02/1867 Vila de São Bernardo das Russas (Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1 ^a Letras de Villa de São Bernardo

			das Russas, Caixa:S/N,In Arquivo Público do Estado do Ceará)
29	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Nogueira Jaguaribe.	02/02/1867 Vila de São Bernardodas Russas (Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
30	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Nogueira Jaguaribe.	21/02/1867 Vila de São Bernardo(Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
31	Do Professor de 1 ^{as} Letras Pe. Lino Deodato ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Nogueira Jaguaribe.	07/05/1867 Vila de São Bernardodas Russas (Russas)	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
32	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira ao Diretor de Instrução Publica do Ceará José Lourenço de Castro Silva.	Barbalha 09/05/1867	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
33	Da professora Francisco Clemente Barbosa de Moreira ao Director Geral da Instrução Publica Desembargador Domingues José Nogueira Jaguaribe	Fortaleza 22/01/1868	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
34	Do Professor da Cadeira do 2º grão, Joaquim Alves de Carvalho ao Doretor Geral da Instrução Publica D. ^{or} Domingues José Nogueira Jaguaribe.	Crato 20/07/1868	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
35	Quarta Escola Publica na cidade da Fortaleza – Professor primário Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior	Fortaleza 17/01/1870	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
36	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira , ao Diretor de Instrução Publica do Ceará Desembargador Domingos José Nogueira Jaguaribe.	Barbalha 23/03/1870	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
37	Da Professor Primário Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr.. José Lourenço de Castro e Silva .	Fortaleza 26/03/1870	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
38	2ª Cadeira da Instrução Publica na Cidade de Crato Professor P.Antonio de Almeida ao Diretor Geral da Instrução Publica da Província do Ceará Senador Domingues José Nogueira Jaguaribe.	Crato 09/02/1871	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
39	Do professor Adjunto (no 1º ano de experiência) Joaquim José Freire ao Director Geral da Instrução Publica Dr. José Lourenço de Castro e Silva	Fortaleza 27/05/1871	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, 1841-1888, In Arquivo Publico do Estado do Ceará.
40	Do Professor de 1 ^{as} Letras Filismino José Pereira, ao Diretor de Instrução Publica do Ceará D. ^{or} José Lourenço de Castro Silva.	Barbalha 28/11/1871	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
41	Escolla Publica- 1ª cadeira do sexo feminino da cidade da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva (professora interina) ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. José Lourenço de Castro e Silva.	Fortaleza 11/12/1871	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
42	Segunda Cadeira e eschola noturna da cidade de Crato em 9 de dezembro de 1872. Professor Filismino José Pereira ao Director	Crato 02/09/1872	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa:S/N, in

	Geral da Instrução Publica Dr. José Lourenço de Castro e Silva.		Arquivo Publico do Estado do Ceará.
43	Segunda Cadeira e escola noturna da cidade de Crato em 9 de dezembro de 1872. Professor Filismino José Pereira ao Director Geral da Instrução Publica Dr. José Lourenço de Castro e Silva.	Crato 20/10/1872	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
44	Segunda Cadeira e escola noturna da cidade de Crato em 9 de dezembro de 1872. Professor Filismino José Pereira ao Director Geral da Instrução Publica Dr. José Lourenço de Castro e Silva.	Crato 09/12/1872	: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
45	Termo de Visita feita a escola da 2ª Cadeira d'instrução primaria do sexo masculino do Professor Filismino José Pereira pelo Dr.Praxedes Theodulo da Silva.	Crato 19/03/1873	Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa: S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
46	Primeira Cadeira –Professor Raymundo Vieira Perdigão ao Diretor Geral da Instrução da Província Dr. Justino Nogueira Borges da Fonseca	Fortaleza 14/01/1874	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
47	Segunda escola Publicado sexo masculino de São Bernardo – Professor José Casimiro Delgado Perdigão ao Director Geral da Inatrução Publica José Casimiro Delgado Perdigão.	06/08/1874 Vila de São	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PÚBLICA-Professores de 1ª Letras de Villa de São Bernardo das Russas, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
48	Segunda Escola Publica de meninas na cidade da Fortaleza – Professora Cornelia Altina de Souza ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva	12/08/1875	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
49	Segunda Escola Publica de meninas na cidade da Fortaleza – Professora Cornelia Altina de Souza ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva	Fortaleza 13/06/1876	Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
50	Terceira Escola Publica primaria na cidade da Fortaleza – Professor Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior ao Diretor Geral de Instrução Publica Justino Domingues da Silva.	Fortaleza 19/08/1876	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
51	1ª escola de meninas da cidade de Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva	Fortaleza 26/09/1876	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará
52	Terceira Escola Publica primaria da capital do Ceará – Professor Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Justino Domingues da Silva.	Fortaleza 14/11/1876	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará
53	Cadeira do sexo feminino desta capital – Professora Ursula Maria da Guerra Passos ao Diretor Geral da Instrução Publica.	Fortaleza 17/11/1876	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
54	1ª Escola de meninas a cidade da Fortaleza – Professora Marianna Bevilaqua ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Julio Domingues da Silva.	Fortaleza 03/01/1877	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
55	1ª Escola de meninas da cidade da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Julio Domingues da Silva.	Fortaleza 16/07/1877	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
56	1ª Escola de meninas da cidade da Fortaleza	Fortaleza	CAIXA DOCUMENTOS:

	– Professora Izabel Rabello da Silva ao Diretor Geral da Instrução Publica Dr. Julio Domingues da Silva.	16/07/1877	INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
57	Segunda cadeira publica de meninas na cidade Capital – Professora Cornelia Altina de Souza ao Dr. Justino Domingues da S. ^a , Diretor Geral da Instrução Publica.	Fortaleza 14/11/1877	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
58	Segunda Escola Publica na Capital do Ceará – Professor Tristão Pacheco Spinosa ao Dr. Justino Domingues da Silva, Diretor Geral da Instrução Publica.	Fortaleza 15/11/1877	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
59	Segunda Escola do 1º grau da Capital do Ceará – Professor Tristão Pacheco Spinosa ao D ^{or} . Justino Domingues da Silva(Diretor Geral da Instrução Publica).	Fortaleza 11/01/1878	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
60	Da professora Addida Mariana Bevilaqua ao Dr. Pergentino da Costa Lobo (Diretor Geral da Instrução Publica	Fortaleza 06/02/1878	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
61	1ª Escolla de meninas da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva para Dr. José Julio de Albuquerque Barros (Presidente da Província)	Fortaleza 26/11/1878	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará .
62	1ª Escolla de meninas da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva para Dr. José Julio de Albuquerque Barros (Presidente da Província).	Fortaleza 11/08/1879	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
63	1ª Escolla da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva ao Inspetor Litterario da Instrução Publica D ^{or} . Frederico Borges. (Copia do officio ao Ill ^{mo} Sen ^o Inspector Litterario pedindo utensílios para minha escolla).	Fortaleza 25/08/1879	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
64	1ª Escola de meninas da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva para Dr. João Augusto da Frota. (Diretor Geral da Instrução Publica)	Fortaleza 20/12/1879	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará
65	Aula Publica de Ensino Mixto no calçamento do Bem fica d'esta Capital- Professora Edeltrudes Belizarina Pereira de Souza para Diretor Geral da Instrução Publica.	Fortaleza 15/01/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
66	Do professor Raymundo Vieira Perdigão ao Dr. João Augusto da Frota (Diretor Geral da Instrução Publica)	Fortaleza 05/04/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
67	Segunda Escola Publica do 1º grau da capital do Ceará – Professor Tristão Pacheco Spinosa ao Dr. João Augusto da Frota (Director Geral da Instrução Publica em exercício).	Fortaleza 10/05/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
68	Primeira Escola Publica Primaria na cidade da Fortaleza – Professor Thomaz Antonio de Carvalho ao Ver. João Augusto da Frota (Diretor Geral da Instrução Publica da Província)	Fortaleza 15/11/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
69	1ª Escolla de meninas da cidade da Fortaleza – Professora Izabel Raballo da Silva ao Dr João Augusto da Frota (Diretor Geral da Instrução Publica)	Fortaleza 23/11/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
70	1ª Escolla de meninas da cidade da Fortaleza – Professora Izabel Raballo da Silva ao Dr João Augusto da Frota	Fortaleza 09/12/1880	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.

71	Da Professora Ângela Florinda de Arruda ao Doretor Geral da Instrução Publica D ^{or} . João Augusto da Frota.	Crato s/d	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Crato, Caixa: in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
72	Aspirante a professora Maria Magdalena Corrêa ao Director Geral da Instrução Publica da Provincia	Fortaleza 17/01/1881	Publicação no <i>Cearense</i> nº 19 de 26 de Janeiro de 1881
73	Terceira Escola publica primaria na cidade da Fortaleza - Professor Pedro Pereira da Silva Guimarães ao Dr. Amaro Cavalcante (Inspector Geral da Instrução Publica).	Fortaleza 14/01/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
74	Professora Maria Libanea Catunda ao Dr. Amaro Cavalcante (Inspector da Instrução Publica)	Fortaleza 14/01/1882	Ref.: CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
75	1ª Escola de meninas da Fortaleza - Professora Izabel Rabello da Silva ao Dr. Amaro Cavalcante.(Inspector Geral da Instrução Publica).	Fortaleza 17/01/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
76	2ªAula publica do ensino primário da cidade de São Bernardo das Russas – O professor José Casimiro Delgado Perdigão ao Inspector Geral da Instrução Publica do Ceará Dr. Amaro Cavalcante.	São Bernardo das Russas 08/03/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de São Bernardo das Russas, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
77	2ªAula publica do ensino primário da cidade de São Bernardo das Russas – O professor José Casimiro Delgado Perdigão ao Inspector Geral da Instrução Publica do Ceará Dr. Amaro Cavalcante.	São Bernardo das Russas 06/07/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de São Bernardo das Russas, Caixa:1S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
78	2ª Aula publica do ensino primário da cidade de São Bernardo das Russas – O professor José Casimiro Delgado Perdigão ao Inspector Geral da Instrução Publica do Ceará Dr. Amaro Cavalcante.	São Bernardo das Russas 20/08/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de São Bernardo das Russas, Caixa: S/N, In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
79	Do Professor Tristão Pacheco Spinosa ao Inspector Geral da Instrução Publica da Província D ^{or} . Amaro Cavalcante.	Fortaleza 15/11/1882	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Publico do Estado do Ceará.
80	Segunda Escola do sexo masculino da Capital do Ceará - Professor Tristão Pacheco Spinosa para Dr. Amaro Cavalcante (Inspector Geral da Instrução Publica)	Fortaleza 17/01/1883	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
81	Terceira Escola Publica Primaria na cidade da Fortaleza – Professor Pedro P. da S. Guimarães para Dr. Rufino Antuny de Alencar.(Inspector Geral Interino)	Fortaleza 10/08/1883	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará
82	2ª Aula Mixta na Cidade de Fortaleza – Professora Francisca de Vasconcellos Cavalcante para Dr.Rufino Antunes de Alencar (Inspector da Instrução Publica)	Fortaleza 08/10/1883	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
83	Segunda Escola Publica do sexo masculino da Capital do Ceará – Professor Tristão Pacheco Spinosa para Dr. Rufino Antunes d' Alencar (Inspector Geral Interino da Instrução Publica)	Fortaleza 11/12/1883	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
84	7ª Escola do sexo feminino da Fortaleza - Professora Elvira Pinho ao Dr. Rufino Antunes de Alencar (Inspector Geral da	Fortaleza 14/09/1883	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In:

	Instrução Publica do Ceará)		Arquivo Público do Estado do Ceará.
85	Terceira Escola Publica do sexo masculino da Capital do Ceará – Professor Pedro Perreira da S. Guimarães para Dr. Virgilio Augusto de Vasconcellos(Inspector Geral Interino)	Fortaleza 19/05/1888	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
86	1ª Escolla de meninas da Fortaleza – Professora Izabel Rabello da Silva ao Dr. João Augusto da Frota (Director Geral da Instrucção Publica da Província).	12/11/1885	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.
87	Da Professora de 1 ^{as} Letras Joaquina Isaura de Carvalho Pessoa ao Diretor de Instrução Publica do Ceará D. ^{or} Virgilio Augusto de Moraes.	Barbalha 15/12/1888	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N, in Arquivo Publico do Estado do Ceará.
88	Aula Publica do ensino mixto de Bemfica – Professora Edettrudes Belizarina Pereira de Souza ao Director Geral da Instrucção Publica da Província.	17/11/1885	CAIXA DOCUMENTOS: INSTRUÇÃO PUBLICA-Professores de 1ª Letras de Fortaleza, Caixa:S/N,In: Arquivo Público do Estado do Ceará.

**APÊNDICE E - EVOLUÇÃO DOS VENCIMENTOS DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS NA LEGISLAÇÃO
CEARENSE IMPERIAL**

ANO	LEI/RESOLUÇÃO/ REGULAMENTO	VENCIMENTO
1827	15 de outubro de 1827 (Lei Nacional)	200\$000 (Duzentos mil reis) anuais ²⁰⁰ Pelo Art. 13º. As mestras venceriam os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos professores.
1836	Lei nº 50 de 20 de setembro de 1836 Lei nº 54 de 25 de setembro de 1836.	Capital e Aracaty: 600\$000 (seiscentos mil reis) Sobral, Iço e Crato: 500\$000 (quinhentos mil reis) Demais vilas e povoações: 400\$000 (quatrocentos mil reis) “O ordenado das professoras fica elevado a 400\$000”(Quatrocentos mil reis).
1848	Lei n. 465 de 26 de agosto de 1848	Lei não encontraa
1849	Resolução nº 501 de 24 de dezembro de 1849.	O ordenado de cada professor seria o mesmo marcado na lei de criação da respectiva cadeira.
1855	Regulamento de 02 de janeiro de 1855	No Capítulo III - Das condições para o magistério público, nomeação, demissão e vantagens dos professores define-se gratificações mas não há uma especificação dos vencimentos. Supõe-se que continua em vigor Lei nº 50 de 20 de setembro de 1836.
1860	Resolução nº 937 de 16 de agosto de 1860.	Vencimento dos professores: Capital: 700\$000 (setecentos mil reis) e 200\$000 (duzentos mil reis) de gratificação. (Nos demais locais o vencimento era o que estava designado por lei com uma gratificação igual a dos professores da capital) Vencimento das professoras: Capital: 600\$000 (seiscentos mil reis) e 200\$000 (duzentos mil reis) de gratificação. “As demais professoras o que ora percebem” e a gratificação igual a das professoras da capital.
1867	Resolução nº 1215 de 26 de agosto de 1867	Determina que as professoras do ensino primário das cidades, vilas e povoações da província tenha vencimentos iguais aos ordenados dos professores.
1870	Resolução nº 1.381, de 23 de dezembro de 1870	“§ 5. Augmentando os vencimentos dos professores e professoras com uma gratificação de cem mil réis (Rs:100\$000) para os de povoações, cento e cinquenta mil réis (Rs:150\$000) para os de villa e duzentos mil réis (Rs:200\$000) para os de cidades: devendo ser dita gratificação convertida em ordenados, para aqueles, que, no espaço de dez annos consecutivos, derem annualmente, pelo menos, cinco meninos approvados nas materias do ensino”. “A gratificação, que actualmente percebem alguns professores e professoras da província em virtude art. 42 da lei n. 743 de 22 de outubro de 1855, será convertida em ordenado”.
1873	Regulamento de 19 de dezembro de 1873	Não há referência aos ordenados bases. Deduz-se que ainda encontrava em vigor a Resolução nº 937 de 16 de agosto de 1860 e a Resolução nº 1.381, de 23 de dezembro de 1870.
1881	Regulamento de 10 de julho de 1881	Professores efetivos habilitados por este regulamento: (Art. 246) 1ª categoria: 1:200\$000 2ª categoria: 1:000\$000 3ª categoria: 800\$000 4ª categoria: 700\$000 O professor habilitado anteriormente continuava a receber os mesmos vencimentos que antes lhe cabia. (Art.247)

²⁰⁰Pelo art. 3º. da referida lei os presidentes, em conselho, taxariam interinamente os ordenados dos professores, “regulando-os de 200\$000 annuaes: com attenção ás circumstâncias da população e carestia dos logares, e o farão presentes à Assembléa para aprovação”. (Fonte ??? NEED)

ANEXOS

ANEXO I – RELAÇÃO DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DO CEARÁ

Or de m	Nome	Início	Término	Observações
1º	Jonilson Pereira Barbosa	23/01/1823	03/03/1823	
2º	Francisco Pinheiro Landim	03/03/1823	14/04/1824	
3º	Pedro José Costa Barros	15/04/1824	29/04/1824	
4º	Tristão Gonçalves de Alencar Araripe	29/04/1824	12/10/1824	
5º	Cel. José Feliz de Azevedo e Sá	12/10/1824	17/12/1824	
6º	Pedro José da Costa Barros	17/12/1824	13/01/1825	
7º	José Feliz de Azevedo e Sá	13/01/1825	04/02/1826	
8º	Antônio de Sales Nunes Belford	4/02/1826	02/01/1829	
9º	José Antônio Machado	2/01/1829	06/04/1829	
10º	Marechal-de-campo Manuel Joaquim Pereira da Silva	6/04/1829	08/07/1830	
11º	José de Castro e Silva	08/07/1830	7/10/1831	
12º	Major João Facundo de Castro Menezes	07/10/1831	8/10/1831	
13º	Ten. José Mariano de Albuquerque Cavalcante	08/10/1831	23/11/1833	
14º	Ten. Cel. Inácio Correia de Vasconcelos	23/11/1833	6/10/1934	
15º	José Martiniano de Alencar	06/10/1834	25/11/1837	
16º	Major João Facundo	25/11/1837	16/12/1837	
17º	Manuel Felizardo de Sousa e Melo	16/12/1837	15/02/1839	
18º	João Antônio de Miranda	15/02/1839	03/02/1840	
19º	Francisco de Sousa Martins	03/02/1840	09/09/1840	
20º	Major João Facundo	09/09/1840	20/10/1840	
21º	José Martiniano de Alencar	20/10/1840	06/04/1841	
22º	Major João Facundo	06/04/1841	09/05/1841	
23º	Brigadeiro José Joaquim Coelho	09/05/1841	12/03/1843	
24º	Cel. Joaquim Mendes da Cruz Guimarães	12/03/1843	02/04/1843	
25º	Brigadeiro José Maria da Silva Bittencourt	02/04/1843	04/12/1844	
26º	Inácio Correia de Vasconcelos	04/12/ 1844	02/08/1847	
27º	João Crisóstomo de Oliveira	02/08/1847	14/10/1847	
28º	Casimiro de Moraes Sarmento	14/10/1847	14/04/1848	
29º	João Crisóstomo	14/04/1848	13/05/1848	
30º	Fausto Augusto de Aguiar	13/05/1848	01/08/1850	
31º	Joaquim Mendes da Cruz	01/08/ 1850	16/11/1850	
32º	Inácio Francisco Silveira da Mota	16/11/1850	06/07/1851	
33º	Joaquim Marcos de Almeida Rego	06/07/1851	28/04/1853	
34º	Joaquim Vilela de Castro Tavares	28/04/1853	20/02/1854	
35º	Vicente Pires da Mota	20/02/1854	13/10/1855	
36º	Francisco Xavier Pais Barreto	13/12/1855	26/03/1857	
37º	Joaquim Mendes da Cruz Guimarães	26/03/1857	27/07/1857	
38º	João Silveira de Sousa	27/07/1857	15/09/1859	
39º	Joaquim Mendes da Cruz Guimarães	15/09/1859	7/10/1859	
40º	Antônio Marcelino Nunes Gonçalves	7/10/1859	6/09/1861	
41º	Antônio Pinto de Mendonça	6/09/1861	6/05/1861	
42º	Manuel Antônio Duarte de Azevedo	6/05/1861	12/02/1862	
43º	José Antônio Machado	12/02/1862	5/05/1862	
44º	Bel. José Bento da Cunha Figueiredo Júnior	5/05/1862	19/02/1864	
45º	José Antônio Machado	19/02/1864	29/02/1864	
46º	Vicente Alves de Paula Pessoa	29/02/1864	4/04/1864	
47º	Lafayette Rodrigues Pereira	4/04/1864	10/06/1865	
48º	Barão Homem de Melo	10/06/1865	5/11/1866	
49º	Ten.Cel. João de Sousa Meio e Alvim	5/11/1866	6/06/1867	
50º	Sebastião Gonçalves da Silva	6/06/1867	16/10/1867	
51º	Bel. Pedro Leão Veloso	16/10/1867	15/04/1868	
52º	Antônio Joaquim Rodrigues Júnior	15/04/1868	31/07/1868	
53º	Bel. Gonçalo Batista Vieira	31/07/1868	27/08/1868	

54°	Bel. Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque	27/08/1868	24/04/1869	
55°	Cel. Joaquim da Cunha Freire	24/04/1869	26/07/1860	
56°	Desembargador João Antônio de Araújo Freitas Henrique	26/07/1860	13/12/1870	
57°	Cel. Joaquim da Cunha Freire	13/12/1870	20/02/1871	
58°	Bel. José Fernandes da Costa Pereira Júnior	20/01/1871	29 de junho de 1871	
59°	João Antônio Calasans Rodrigues - Barão de Taquari	29/06/1871	8/01/1872	
60°	Cel. Joaquim da Cunha Freire	8/01/1872	12/01/1872	
61°	Comendador João Wilkens de Matos	12/01/1872	30/10/1872	
62°	Joaquim da Cunha Freire	30/10/1872		um só dia
63°	Manuel Soares da Silva Bezerra	31/11/1872	4/11/1872	
64°	Esmerino Gomes Parente	4/11/1872	7/12/1872	
65°	Bel. Francisco de Assis Oliveira Maciel	7/12/1872	11/09/1873	
66°	Cel. Joaquim da Cunha Freire	11/09/1873	13/11/1873	
67°	Bel. Francisco Teixeira de Sá	13/11/1873	2/03/1874	
68°	Joaquim da Cunha	2/03/1874	23/10/1874	
69°	Bel. Heráclito de Alencastro Pereira da Graça	23/10/1874	1/03/1875	
70°	Esmerino Gomes Parente	1/03/1875	22/03/1876	
71°	Desembargador Francisco de Farias Lemos	22/03/1876	10/01/de 1877	
72°	Desembargador Caetano Estelita Cavalcante Pessoa	10/01/1877	24/11/1877	
73°	João José Pereira de Aguiar	24/11/1877	21/02/1878	
74°	Paulino Nogueira Borges da Fonseca	21/02/1878	4/03/1878	
75°	Antônio Pinto Nogueira Acioli	4/03/1878	8/03/1878	
76°	José Júlio Albuquerque Barros	8/03/1878	2/07/1880	
77°	Cons. André Augusto de Pádua Fleury	2/07/1880	1/04/1881	
78°	Pedro Leão Veloso	1/04/1881	26/12/1881	
79°	Torquato Mendes Viana	26/12/1881	22/03/1882	
80°	Sancho de Barros Pimentel	22/03/1882	31/10/1882	
81°	Antônio Teodorico da Costa	31/10/1882	19/12/1882	
82°	Domingos Antônio Raiol	19/12/1882	17/05/1883	
83°	Antônio Teodorico da Costa	17/05/1883	21/08/1883	
84°	Sátiro de Oliveira Dias	21/08/1883	31/05/1884	
85°	Nogueira Acioli	31/05/1884	12/07/1884	
86°	Carlos Honório Benedito Ottoni	12/07/1884	12/02/1885	
87°	Cons. Sinval Odorico de Moura	12/02/1885	1/10/1885	
88°	Des. Miguel Calmon Du Pin e Almeida	1/10/1885	9/04/1886	
89°	Des. Joaquim da Costa Barradas	9/04/1886	21/09/1886	
90°	Enéas de Araújo Torreão	21/09/1886	21/04/1888	
91°	Antônio Caio da Silva Prado	21/04/1888	25/05/1889	
92°	Américo Militão de Freitas Guimarães	25/05/1889	10/07/1889	
93°	Henrique Francisco D'Ávila	10/07/1889	11/10/1889	
94°	Cel. Jerônimo Rodrigues de Moraes Jardim	11/10/1889	16/11/1889	

Disponível em "[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_CearÃ](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_Cear%C3%A1)". Acesso em 14 feb. 2008.

ANEXO II – OFÍCIO DA PROFESSORA DE PRIMEIRAS LETRAS DA 1ª ESCOLA DE MENINAS DE FORTALEZA, IZABEL RABELLO DA SILVA, EM 07 DE JANEIRO DE 1882

1.ª Escola de meninas da Fortaleza, 17 de Janeiro
de 1882.

M.ª Senr.

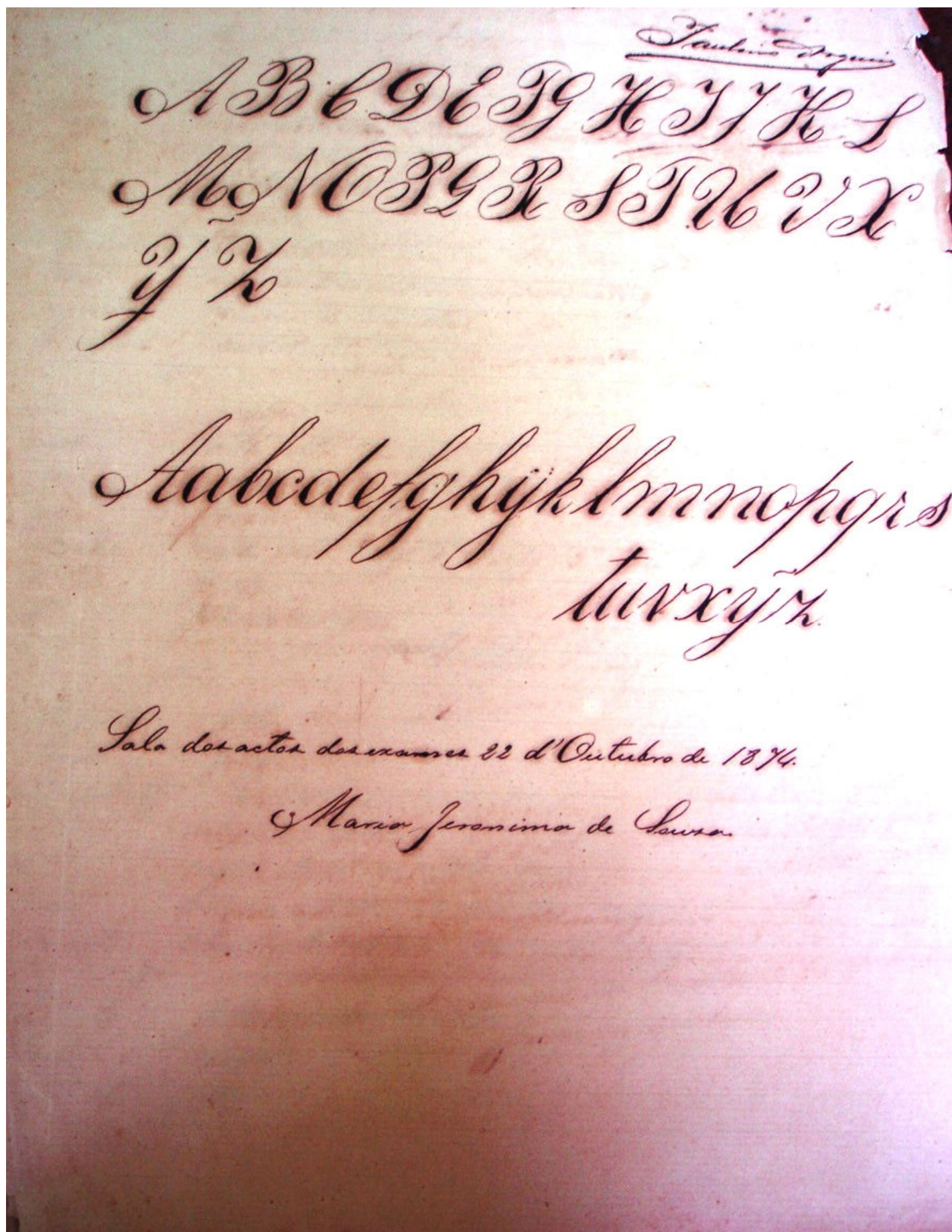
Tenho sollicitar de V.S. as precisas providencias para que sejam-me pagas as despesas, que mensalmente faço com a primeira parte do expediente da minha escola, conforme determina o Art. 91 do Regulamento vigente, dignando-se V.S. arbitrar o quantitativo, como faculta o Art. 95 do mesmo Regulamento.

Deus Guarde a V.S.

M.ª Senr. D.º Amaro Cavalcanti
M. D. Inspector Geral da Instrução Pub.

A professora
Izabel Rabello da Silva

ANEXO III- PROVA DE CALIGRAFIA DO EXAME DE CAPACITAÇÃO DE MARIA JERÔNIMA DE SOUZA, EM 28 DE AGOSTO DE 1874



Programma
 O que é ensino mutuo?
 O que é ensino simultaneo?
 Qual dos dois é preferivel?
 Por que?
 Qual o admittido no Regulamento da Instrução Pu-
 blica?

Ensino mutuo, é aquelle que se estabelece a fim de
 simultaneidade geral dos exercicios, a transmissão do ensino
 no entre todas os alumnos da m.^a escola.

Ensino simultaneo, é aquelle que durante certo tem-
 po, o mestre ensina a seus alumnos por decurias dividi-
 das segundo as grãos de seus conhecim.^{tos}

Quanto a mim, o mais preferivel é o mutuo, por ser o
 mais economico e por conseguinte deve ser o m.^o util.

O admittido na Instrução Publica, senão me engano, é
 o simultaneo.

Tenho muito desejo de fazer uma dissertação que satisfizesse
 se a expectativa de V. V. S.^{as}, mas como o lugar que hoje
 occupo é bastante para confundirme as ideias, peço des-
 culpa de algumas faltas que foram encontradas.

Sala dos actos dos exames 22 de Outubro de 1874.

Maria Jeronima de Souza.

ANEXO V - PROVA DE ANÁLISE GRAMATICAL DO EXAME DE CAPACITAÇÃO DE MARIA JERÔNIMA DE SOUZA, EM 22 DE OUTUBRO DE 1874

*Paga o filho a seu pai, em casa, e aquele bem
ficio que recebeu d'ella*

(Análise gramatical)

Paga verbo act. reg. 1.ª conj. 3.ª pers. do pres. do indicat.
filho art. masc. sing.
a substant. comm. masc. sing.
seu prep.
pai adp. detern. masc. sing.
aquelle substant. comm. masc. sing.
beneficio pron. de monst. substant. comm. masc. sing.

em prep.
casas verbo esta no infinito impers.
se variação do sing. do pron. elle.
que 3.ª pron. relat.
recebeu verbo act. reg. 2.ª conj. 3.ª pers. do p. pret. perfect.
d' prep.
elle pronome ptes.

(Análise logica)

1.ª
Sujeito filho
verbo paga
compl. obj. aeração que se segue -
o detern. filho
a reg. a pai, compl. term.
seu detern. a pai, e concorda em genero e em numero.
aquelle detern. beneficio, e concorda em genero e em numero.

2.ª
Sujeito filho (subentendido)
verbo casar
compl. obj. se.

ANEXO VI – TÍTULO DE CAPACIDADE PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO PÚBLICO DE PRIMEIRAS LETRAS DE MARIA JERÔNIMA DE SOUZA

Directoria Geral da
Instrucção Publica

TITULO DE CAPACIDADE
PROFISSIONAL

Cidade da Fortaleza
Capital do Ceará

Ex. V. Excmo. Sr. Dr. Joaquim José de Almeida
Diretor Geral da Instrução Pública e Presidente da Comissão Examinadora.

Visto o termo de exame a que hoje preside e constando que a Sr.^a D.
 Maria Jeronima de Souza foi examinada pela comissao
 de exame sobre as materias constitutivas do ensino publico primario do 1.^o grau;

Fulgo em conformidade do artigo 2.º § 4.º do Regulamento de 19 de Dezembro de 1873 que o examinado fez prova de capacidade profissional para dar instrução publica primaria do ~~primeiro~~ grau, obtendo approvaçãoplessa; em consequencia do que concedo a dita. Sr.^a

o presente título para lhe servir e valer, como for de direito.

Dado na Directoria Geral da Instrução Publica da Provincia do Ceará
aos 28 de Agosto de 1894

Eu, *Marcelo José da Silva* Secretário o
subscrevo.

Q Examinados,

O Director Geral,

Justino Marques da Silva
Maria Jeronima de Souza



ANEXO VII – OFÍCIO DA PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA DE PRIMEIRAS LETRAS DA
CIDADE DE ARACATI, MARIA JERÔNIMA DE SOUZA, EM 27 DE NOVEMBRO DE 1875

Fontain

Aula publica na Povoação do Aracaty Aracaty 27 de
Novembro de 1875

M^{me} Lima

Nomeada Professora publica da cadeira do sexo feminino
da povoação do Aracaty Aracaty, e tendo entrado em exerci-
cio aos 26 deste, e não tendo achado mobilha alguma
para poder dar aula, é uma necessidade que V^{sa}
sedigne mandar fornecer os utensilios constantes da
relação junta

Se os que não puderem dar aula no tempo mencio-
nado

Deus Guarde a V^{sa}

M^{me} D^o Paulino Borges da Fonseca Director Geral
da Instrução Publica desta Província

Sala dos exames no Lyceu 26 de Outubro de 1875.

A Professora

Maria Jeronima de Souza

ANEXO VIII – PROVA DE ARITMÉTICA DO EXAME DE CAPACITAÇÃO CEZAR AUGUSTO SANTOS, EM 13 DE JULHO DE 1881

1ª Sessão, ponto 1º.
4 operações sobre os números inteiros.
2ª Sessão, ponto 1º. Equidifferenciais e proporções.
3ª Sessão, ponto 1º. Juros compostos.

Questões.
Da 1ª sessão, 1ª questão. Regra sobre os números inteiros, para suas operações. 2ª questão: dividir o número - 31415259 por 18.
3ª questão: por quanto x deve ser multiplicado o número - 18 para termos o producto - 520.
2ª Sessão, 1ª questão: deduzir a formula geral de um termo medio das equidifferenciais. 2ª questão: sendo dados os números - 24 e 32 achar a media differencial.
3ª questão: dados os productos - 8×20 e 10×14 estabelecer os 4 factores em proporção.
3ª Sessão, 1ª questão: deduzir a formula geral para os juros compostos. 2ª questão: deduzir a formula especial para a taxa. 3ª questão: deduzir a formula especial para o capital primitivo.

Soluções.
Da 1ª sessão e 1ª questão. Regra para sommar os números inteiros: escreve-se as parcelas de sorte que correspondão as unidades de uma mesma ordem em colunas verticas; sublinha-se e somma-se da direita para esquerda, successivamente as colunas verticas; escreve-se a somma em baixo da columna respectiva; se pouca a somma exceder a nove escreve-se somente as unidades d'esta columna e leva-se mentalmente o resto para a columna seguinte e assim até a ultima que escreve-se tal qual se achou.
Para diminuir. Escreve-se o diminuendo e por baixo o subtraendo, de sorte que as unidades de uma mesma ordem se correspondão; sublinha-se e subtrai cada algarismo do diminuendo dos algarismos do subtraendo; se, porém o algarismo do subtraendo for maior do que o seus correspondente do diminuendo junta-se dez unidades a elle e depois uma ao inferior immediatamente á esquerda.
Para multiplicar. Escreve-se o multiplicando e por baixo o multiplicador, sublinha-se e repete-se cada algarismo do multiplicador por todos os do multiplicando e escrevem-se

ANEXO IX – PROVA DE ARITIMÉTICA DO EXAME DE CAPACITAÇÃO DE CEZAR AUGUSTO SANTOS, EM 13 DE JULHO DE 1881

as parcelas em baixo da linha na columna que ^{se completa} ~~completa~~.
 Uma dividida. Escreve-se o dividendo e a sua direita
 o divisor separado por uma linha vertical, ^{a direita do} ~~separa-se~~ na divi-
 dendo tantos algarismos quantos são precisos para conter o divi-
 sor, acha-se o quociente e escreve-se por baixo do divisor separa-
 do por uma linha horizontal; depois forma-se o producto do
 divisor pelo quociente achado, subtrai-se dos algarismos con-
 tidos a esquerda do dividendo, abaixa-se o algarismo se-
 guinte e escreve-se a direita do resto, se houver, vê-se quantas
 vezes contém o divisor e escreve-se a direita do quociente achado,
 e assim continua-se até o fim. Se uma resto junto com
 o algarismo seguinte não contiver o divisor escreve-se zero no
 quociente abaixa-se o algarismo seguinte e continua-se a opera-
 ção.

Da 2ª questão.

$$\begin{array}{r} 3415259 \overline{) 118} \\ 1024 \\ \hline 161 \\ 152 \\ \hline 9 \\ 18 \\ \hline 0 \end{array}$$

Da 3ª questão. Para sabermos e preciso fazer a seguinte operação

$$\begin{array}{r} 520 \overline{) 18} \\ 100 \\ \hline 180 \\ 160 \\ \hline 20 \end{array}$$
 Deve ser multiplicado por 28 e ao producto
 juntar-se 16.

Da 2ª seção, 1ª questão. Um termo medio e' igual a ~~uma~~
 somma dos extremos menos o meio conhecido.

Demonstração. Temos a proporção qual, a.b.x.d, applicando
 a propriedade fundamental temos a.d.b.x subtraindo b
 a ambos os membros da igualdade temos a.d-b=x que de-
 monstra a regra.

Da 2ª questão applica-se a regra acima dada e com
 24, o que fica ~~isto não exato~~ e deve ser assim: $\frac{24+12}{2} = 18$
 porque se tivermos a proporção a.x:x.b e applicando a pro-
 priedade fundamental temos $2x = a+b$ dividindo por 2 am-
 bos os membros temos $x = \frac{a+b}{2}$ o que demonstra o que fiz
 acima.

Da 3ª questão. A proporção deve ser formada assim:
 8:10:16:20 porque se dois ^{comparar os} ~~productos~~ ^{de dois valores} ~~forem~~ iguaes formam
 uma proporção de que um são os medios e o outro os extre-
 mos. Para demonstrar isto temos os productos ab=cd

ANEXO X – PROVA DE ARITMÉTICA DO EXAME DE CAPACITAÇÃO DE CEZAR AUGUSTO SANTOS, EM 13 DE JULHO DE 1881

dividendo por bd - ambos os membros $\frac{ab}{db} = \frac{cd}{bd}$ simplifi-
 cando vem $\frac{a}{d} = \frac{c}{b}$ ou a.d.: c.b. como disse.
 Da 3ª questão, 1ª questão. Sendo - c - o capital - i - a taxa,
 T o tempo deduzir os juros compostos. O capital - c - em
 um anno produz o juro $\frac{ci}{100}$ que temos de juntar ao capital
 - c - e vem $c + \frac{ci}{100} = c(1 + \frac{i}{100}) = c(\frac{100+i}{100})$ que dizemos igual a c' . este
 capital em um anno produz tambem o juro $\frac{c'i}{100}$ e juntando
 tambem a c' temos $c' + \frac{c'i}{100} = c'(1 + \frac{i}{100}) = c'(\frac{100+i}{100})$ que dizemos igual
 a c'' . tomando o valor de c' no primeiro exemplo temos
 $c'' = c(\frac{100+i}{100}) \times \frac{100+i}{100} = c(\frac{100+i}{100})^2$ poram 2 annos decorridos
 logo o capital - c - no tempo - t - e' igual a $c = c(\frac{100+i}{100})^t$
 Da 2ª questão. deduz-se da formula de juros compostos
 e a taxa e' igual a seguinte formula $i = \sqrt[t]{\frac{100b}{c}} - 100$
 Da 3ª questão a formula e tambem extrahida da de juros
 compostos e vem: $c = \frac{100b}{100+i}$
 Fortaleza, 13 de julho de 1881
 Deffivel a boa.
 P. T. T.
 T. T. T.
 Thomaz B. B.
 Esta prova e de alumnos lyceos aluzentes
 Santos. Foi approvada plenamente
 Fortaleza 13 de julho de 1881
 Thomaz B. B. Louca Brasil

ANEXO XII – OFÍCIO DO PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS DA 3ª ESCOLA DE FORTALEZA,
PEDRO PEREIRA DA SILVA GUIMARÃES JÚNIOR, EM 17 DE NOVEMBRO DE 1876

Terceira Escola publica primaria da capi-
tal do Ceará 17 de novembro de 1876
Não tem alumnos para exam. *Exmo. Sr.*

Em resposta ao officio de V. Exa.
de 9 do corrente mez, recebido antehontem,
tenho a dizer o seguinte:

Poucos alumnos estão matriculados
nesta escola, e menos são os, que a frequentão;
todavia sempre existem alguns adiantados;
mas não os julgo capazes de exam.

Em geral a maior parte dos me-
ninos tem abnegação aos livros, gastam muito
e amudadas vezes, e é d'onde nasce o atrazo
para elles e o detrimto ao professor, que
lida com tão espinhosa enxada e vê frustra-
dos os seus esforços de cada anno lectivo.

Deos Guarde a V. Exa.

Exmo. Sr. Dr. Justino Domingues da Silva,
D. Director Geral da Instrução publica.

O Professor,
Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior

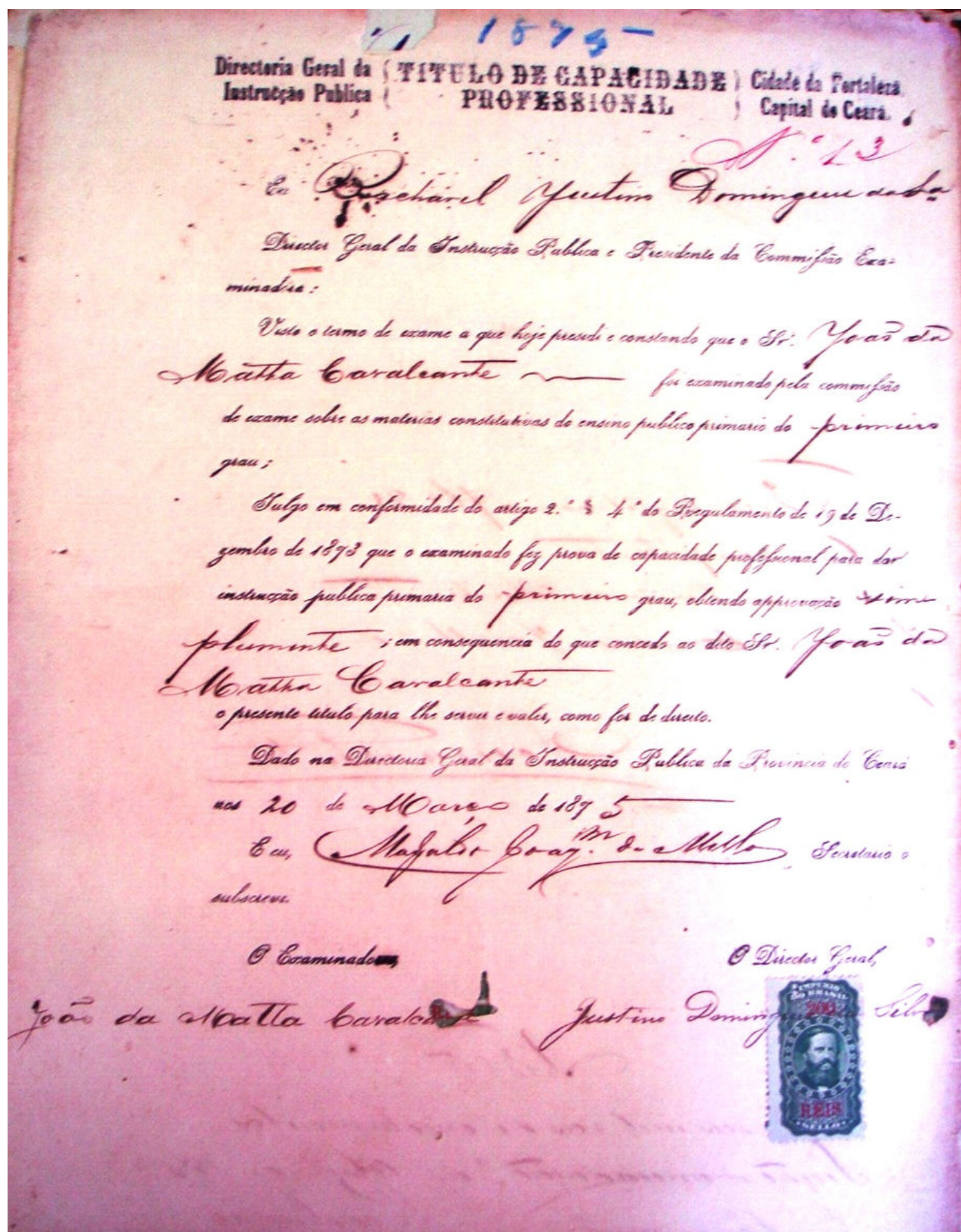
ANEXO XIII – RELATÓRIO APRESENTADO À DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PELA PROFESSORA DA 3ª ESCOLA PÚBLICA DO SEXO FEMININO DE FORTALEZA, AMÁLIA JAQUINA DE MORAES E CASTRO, EM FORTALEZA, 31 DE JANEIRO DE 1882

Esboço de meu professorado.

- 1873 No dia 14 de Setembro desse anno fui nomeada professora da 4.ª Escola. pelo Ex.º Sr. Presidente da Provincia Francisco d'Assis d'Alviera Maciel, e no dia seguinte recebi o título. No 6 do referido mæz prestei juramento, e entrei em exercicio. A matricula desse anno constava de 97 alumnas, e dessas prestarão exame 9 que foram approvadas plenamente.
- 1874 A matricula desse anno foi de 114 alumnas, e no fim d'elle prestarão exame 5 que foram approvadas plenamente.
- 1875 Nesse anno a matricula foi encerrada com 100 alumnas, sendo 5 submittidas a exame que tiveram igual approvação.
- 1876 Foram matriculadas 99 alumnas, e dessas prestarão exame 9 que foram approvadas plenamente.
- 1877 A matricula desse anno foi de 85 alumnas, sendo examinadas 5 que foram approvadas com distincção uma, e 4 plenamente.
- 1878 O numero da matricula desse anno foi elevado a 145 alumnas, tendo prestado exame 5 que foram approvadas plenamente 3, e simplesmente 2.
- 1879 Nesse anno a matricula foi encerrada contando 136 alumnas, das quaes prestarão exame 10 sendo approvadas plenamente 6, e simplesmente 4.
- 1880 A matricula desse anno foi de 132 alumnas, prestarão exame 9 que foram approvadas com distincção 4, e 5 plenamente.
- 1881 Nesse anno a matricula foi de 140 alumnas, a Instrução Publica passou por nova reorganisação, que muito adiantou. Por ordem do Ill.º Sr. D.º Urbano Cavalcanti, Inspector geral da Instrução Publica, foram submittidos a exame 52 alumnas, divididas em 4 classes, 3 ditas tiveram a nota de adiantadas, e a 4.ª que constava de 33 alumnas, 4 foram approvadas com distincção, e 9 plenamente.

Fortaleza 31 de Janeiro de 1882

ANEXO XIV- TERMO DE EXAMA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO DE PRIMEIRAS LETRAS EXPEDIDO PELA DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE FORTALEZA, EM 20 DE MARÇO DE DE 1875



ANEXO XV – DIPLOMA DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE PRIMEIRAS LETRAS,
EXPEDIDO PELA ESCOLA NORMAL EM 25 DE JANEIRO DE 1887



ANEXO XVI – PROVA DISSERTATIVA DO EXAME DE CAPACITAÇÃO DE JOSEFA ÁGUIDA DE OLIVEIRA, EM 29 DE OUTUBRO DE 1869

Deveres dos Professores.

Leaves

Além de ter os conhecimentos descriptos no Regulamento Geral da Instrução Pública, e indispensáveis para transmittir os com efficacia a os alumnos, que lhe são confiados, deve o professor empregar todo o zelo em cultivar lhes a intelligencia, reprimendo-os e corrigindo seus defeitos com moderação; guialos ao caminho da virtude, dando-lhes exemplo de conducta irreprehensivel.

Lycão 29 de Outubro de 1869

Josefa Aguida de Oliveira

ANEXO XVII – CÓPIA DO OFÍCIO ENCAMINHADO AO INSPETOR LITERÁRIO, FREDERICO BORGES, SOLICITANDO UTENSÍLIOS PARA A 1ª ESCOLA DE MENINAS DE FORTALEZA, EM 20 DE AGOSTO DE 1877

Cópia do offício ao Ill.^{mo} Sr.^o Inspector Litterario, pedindo utensilios para minha escola.

1.^a escola da Fortaleza em 20 de Agosto de 1877.

Ill.^{mo} Sr.^o.

Sou obrigada a pedir a V.^a providencias com a maior urgencia para o que passo a expor.

Ha' annos que minha escola não recebe utensilios os mais necessarios e imprescindiveis alhoz, apesar dos meus reiterados pedidos. Actualmente existem quatro bancos de palhinha e tres de madeira, inclusive um quebrado. Havendo uma frequencia de mais de cincoenta alumnas, me vejo embaraçada, sem poderlas accommodar, e assim sou obrigada a presenciar scenas constantemente de queixas, empurrões, &c, e isto em detrimento do estudo e disciplina da escola.

Um relógio que foi dado ha cerca de nove annos, sendo de inferior qualidade, apesar de repetidas emendas a minha custa, tornou-se imprestavel. É tambem este um objecto de maxima necessidade.

Espero, pois, que V.^a se dignará dar promptas providencias neste sentido, solicitando mesmo que o p.^o competente mande syndicar da verdade do que l.^o dito, e conhecer mais o que é igualmente necessario, que aqui não menciono.

Deos Guarde a V.^a
 Sr.^o Dr.^o Inspector Litterario da Instrução Publica
 Frederico Borges.

a professora
 Isabel Rabello da Silva